

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura**  
**(Español, Francés e Inglés)**



**LOS PARÁMETROS Y ORIENTACIONES  
CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE E-LE EN  
BRASIL: ANÁLISIS COMPARATIVO CON EL MCER  
Y SIGNIFICADO PARA LA FORMACIÓN DE  
PROFESORADO**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
PRESENTADA POR**

**Rogério Soares de Oliveira**

Bajo la dirección de las doctoras

Isabel García Parejo  
Márcia Paraquett Fernandes

**Madrid, 2013**



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Tesis Doctoral

**LOS PARÁMETROS Y ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA  
ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL: ANALISIS COMPARATIVO CON  
EL MCER Y SIGNIFICADO PARA LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

**Rogério Soares de Oliveira**

Madrid, 2012



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

DOCTORADO EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

**LOS PARÁMETROS Y ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA  
ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL: ANALISIS COMPARATIVO CON  
EL MCER Y SIGNIFICADO PARA LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

Tesis Doctoral

de

**Rogério Soares de Oliveira**

**Dirigida por**

**Dra. Isabel García Parejo**

**Dra. Márcia Paraquett Fernandes**

Madrid  
Noviembre, 2012



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

ROGÉRIO SOARES DE OLIVEIRA

**LOS PARÁMETROS Y ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA  
ENSEÑANZA DE E/LE EN BRASIL: ANALISIS COMPARATIVO CON  
EL MCER Y SIGNIFICADO PARA LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

Tesis presentada en el Programa de Doctorado de  
Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de  
Educación de la Universidad Complutense de Madrid  
como requisito para la obtención del título de Doctor.

Diretoras: Dra. Isabel García Parejo  
Dra. Márcia Paraquett Fernandes

Madrid  
Noviembre, 2012

A mi abuelo Antonio Carballal.

A mi abuelo le conocí a los 7 años de edad y desde entonces esta “lengua rara” que él hablaba se quedó clavada en mi corazón. ¿De mi abuelo?, no sé nada... pero esta lengua que, con permiso, para mí nunca será de Cervantes, será siempre la lengua de mi abuelo. Esta tesis es parte del camino por donde he andado para gozar y compartir una de mis grandes herencias: el español.

## Agradecimientos

*Mientras el río corra, los montes hagan sombra y en el cielo haya estrellas, debe durar la memoria del beneficio recibido en la mente del hombre agradecido.*

Virgilio

*El agradecimiento es la memoria del corazón*

Lao-tsé

Sería excesivamente amplio mencionar a todas las personas que durante estos últimos cuatro años han contribuido a que la presente tesis doctoral sea una realidad, pero no puedo dejar de aludir a todas aquellas que, por una u otra razón, han estado más cerca de mí y me han brindado todo lo mejor.

Mi más sincero agradecimiento a mis directoras, Dra. Dña. Isabel García Parejo y Dra. Dña. Márcia Paraquett Fernandes, que han supuesto un honor para mí el que hayan podido dirigir esta tesis. Gracias por su inestimable labor de dirección, por todo el tiempo que han dedicado a dirigirme, por sus sugerencias e ideas de las que tanto provecho he obtenido, por su estímulo para seguir creciendo intelectualmente, por su trato personal y afecto. Gracias, de todo corazón, por haber sido directoras, profesoras, compañeras y fuentes de inspiración y estímulo.

Mi más sentida gratitud al querido amigo y médico espiritual Dr. Hans. Gracias por sus palabras de cariño, de ánimo y de esperanza. Gracias, Dr. Hans, por el abrazo fraternal en momentos de miedo, duda, ansiedad, tristeza y desesperanza. Gracias por haberme enseñado que nunca estamos solos. Agradezco también a los amigos del CEPE, que me han brindado las más intensas vibraciones de paz, amor, luz y esperanza. Lindomar (Lindo) e Ileana, muchas gracias.

Mi eterna gratitud a Claudina Soares, mi madre, y a Laura Hora, mi sobrina-hija. Mamá, gracias por tu apoyo, cariño y dedicación. Gracias por tanto esfuerzo para que yo alcanzara este triunfo. Os agradezco inmensamente el haber comprendido mis ausencias en las Navidades y en las celebraciones de cumpleaños de los últimos años. Terminada esta etapa, regreso a nuestro hogar seguro de que me recibiréis con mucha alegría. Mi más sentida gratitud a mi abuela Ivanilda Soares, que me ha brindado con sus oraciones.

Un agradecimiento especial a mis amigos. Amigos brasileños, españoles y amigos de otros mundos que conocí en España. Cruzo el “charco” y desembarco en el hemisferio sur para agradecer con todo mi amor a Adriana Castro y a Nair Floresta, amigas de esta vida y hermanas del corazón. A Oton Magno, a Alessander Ferro, a Mateus Souza y a Vítor Batista, por las inolvidables palabras de ánimo y por la alegría que me brindan. A Fabio Murilo y a Fernanda Vita, compañeros de grado y de la vida, gracias por todo. Con todo mi amor, agradezco a mi amiga y hermana del alma Deninha. Amiga, te soy eternamente agradecido por tu amor, por tus palabras de ánimo y de esperanza. Gracias por haberme sustituido en el papel de hijo-tío-padre durante estos años. A Flor, a Beto, a Elso, a Olivia, a Lúcia Netto y a Patricia Argôlo, compañeros de trabajo y personas especiales a las que agradezco por vuestro apoyo. A Stella Maris, amiga y compañera de piso durante una parte de esta etapa. Mil gracias.

Volviendo a la tierra de Cervantes, expreso mi sincera gratitud a Sebastián Gómez, por acogerme en su casa y por apoyarme en momentos difíciles. Gracias, Natalia Pietro (Naty). Gracias por abrirme las puertas de tu casa y del corazón de toda tu familia. Finalmente, mis más profundos agradecimientos a mis dos grandes compañeras de doctorado: Ana Virtudes o simplemente “Anavi”, gracias por tu sonrisa siempre dulce y tierna. Jasmina. Para mí, “Jas”. Jamás me olvidaré de ti, amiga de las tierras balcánicas.

A todos los profesores del programa de doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la UCM. Ha sido un honor tenerlos como profesores y conocerlos en persona. En especial, mi profunda gratitud a la Dra. Doña Isabel Santos Gargallo, a la Dra. Doña Isabel Jociles Rubio, a la Dra. Doña Isabel Alonso Belmonte, al Dr. D. Tomás Calvo Huesas, al Dr. D. Teodoro Álvarez Angulo y al Dr. D. Joaquín Díaz Coralejo Conde.

A todos, gracias.

## RESUMEN

OLIVEIRA, R. S. (2013). *Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*. 452 p. Tesis. (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Esta tesis presenta los resultados de una investigación educativa, documental y cualitativa que tuvo como objetivos: 1) conocer los contenidos de los documentos oficiales brasileños y del MCER a partir de dos categorías: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; y b) los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE; 2) verificar los puntos de convergencia y divergencia entre los documentos brasileños y el MCER en lo que concierne a las categorías de análisis que hemos presentado anteriormente; 3) comprender en qué medida se puede afirmar que las propuestas del MCER, en lo que se refiere a las categorías analizadas, se ajustan a la realidad política y lingüística brasileña en la enseñanza-aprendizaje de E/LE; 4) sugerir de qué manera se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo en la formación inicial y continua de profesores de Español en Brasil. De esta manera, esta investigación se centró en un estudio analítico y comparativo entre un conjunto de documentos oficiales brasileños, publicado por el MEC, que tienen como objetivo ofrecer a los profesores parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de LE en la Educación Básica, frente al MCER, documento que forma parte esencial del proyecto del Consejo de Europa, que intenta unificar las directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de LE en el contexto europeo. Los datos fueron identificados, categorizados y analizados a partir de la técnica de análisis de contenido, apoyándose en el paradigma cualitativo de análisis. Esta investigación permitió conocer las propuestas de los PCN-LEM, de las OCEM+LEM y del MCER sobre la finalidad y objeto (contenidos); identificar de qué manera las propuestas de estos dos grupos de documentos se acercan y se alejan, considerando las categorías analizadas; proponer el uso del MCER como un documento de apoyo en la formación de profesores de E/LE en Brasil. Los resultados nos permiten concluir que, en lo que se refiere al análisis de la categorías *finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE*, a pesar de las diferencias que marcan los contextos de producción y recepción de los documentos analizados, estos coinciden en muchos aspectos. El análisis nos permitió identificar siete puntos de convergencia: la ciudadanía; la capacidad comunicativa (discursiva); la comunicación intercultural; la conciencia intercultural; la identidad (individual y social); la conciencia lingüística, y la posibilidad de acceder a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la información. El análisis de los datos que se refieren a la categoría *Contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE* nos permite concluir que hay coincidencias entre el documento europeo y los documentos brasileños, en lo que se refiere: a la visión sobre la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación; a los fundamentos metodológicos de la enseñanza de LE; al desarrollo de actividades comunicativas como objetivo de aprendizaje, aunque en los documentos brasileños el desarrollo de la lectura, de la producción escrita y de la oralidad se dan a partir de una teoría de literacidad (letramento, en portugués); finalmente, los documentos proponen el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia plurilingüe y pluricultural. Considerando los puntos de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER, esta tesis atribuye significado al documento europeo como una posible fuente de apoyo en la formación de profesores de E/LE en Brasil, aunque reconocemos las diferencias que marcan los contextos de producción y de recepción de estos documentos.

Palabras clave: Política lingüística, planificación lingüística, documentos oficiales, formación, Español Lengua Extranjera.



## ABSTRACT

OLIVEIRA, R. S. (2013). *Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*. 452 p. Tesis. (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

This thesis presents the results of a qualitative educational documentary research, which aimed to: 1) know the contents of the Brazilian documents and the MCER from two categories: a) the purpose of the teaching-learning FL; b) the object of teaching and learning in LE, 2) verify the points of convergence and divergence between the Brazilian and MCER documents with respect to previously defined categories of analysis, 3) understand to what extent it can be asserted that the MCER proposals, regarding categories analyzed, fit the linguistic and political reality in Brazilian teaching-learning Spanish as FL, 4) suggest how one can use the MCER as a supporting document in initial and continuous training of Spanish teachers in Brazil. Thus, research focused on the analytical and comparative study between Brazilian official curriculum documents published by the MEC, which aim to offer teachers curriculum guidelines and parameters for FL teaching in basic education, compared to MCER, essential part of the project language policies developed by the Council of Europe in an attempt to unify the guidelines for learning, teaching and assessment of foreign languages in the European context. Data was identified, categorized and analyzed by using the analysis technique content within a paradigm qualitative analysis. This study provided the proposals of PCN-LEM, LEM-OCER and MCER about the purpose and object of teaching-learning LE; identify how the proposals of these two groups of documents approach and diverge with regards to the categories analyzed; propose the use of MCER as a supporting document in the initial and continuous training of teachers of Spanish as FL in Brazil. The analysis allows us to highlight seven points of convergence: citizenship; capacity communicative (discursive), intercultural communication, intercultural awareness, identity (individual and social); linguistic awareness, and access to information, knowledge and new technological information. The analysis of the data that refer to the category Content and teaching-learning activities of FL allows us to conclude that the document exists an approach between European and Brazilian documents regarding: an overview of the nature of language as a communication tool; to methodological foundations of FL teaching; the development of communicative activities aimed at learning, although in the Brazilian documents the improvement of skill in reading, writing and speaking happens from a theory of literacy and, finally, the documents suggest the development of communicative competence, multilingualism and cultural pluralism competence. Considering the points of convergence between Brazilian and MCER documents, this thesis provides a possible source of support in the training of teachers of Spanish as FL in Brazil, in spite of recognizing the differences that mark the context of production and reception documents.

Keywords: Language Policy; language planning; official documents; training; Spanish Foreign Language

## RESUMO

OLIVEIRA, R. S. (2013). *Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la enseñanza de E/LE en Brasil: análisis comparativo con el MCER y significado para la formación del profesorado*. 452 p. Tesis. (Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura) – Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Esta tese apresenta os resultados de uma pesquisa educativa documental qualitativa, que teve como objetivos: 1) conhecer os conteúdos dos documentos brasileiros e do MCER a partir de duas categorias: a) a finalidade do ensino-aprendizagem de LE; y b) conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem de LE; 2) verificar os pontos de convergência e divergência entre os documentos brasileiros e o MCER no que tange às categorias de análise definidas anteriormente; 3) compreender até que ponto se pode afirmar que as propostas do MCER, no que concerne às categorias analisadas, se ajustam à realidade política e linguística brasileira no ensino-aprendizagem de E/LE; 4) sugerir de que forma se pode utilizar o MCER como um documento de apoio na formação inicial e continuada de professores de espanhol no Brasil. Dessa forma, a pesquisa centrou-se no estudo analítico e comparativo entre documentos curriculares oficiais brasileiros, publicados pelo MEC, que visam a oferecer aos professores parâmetros e orientações curriculares para o ensino de LE na Educação Básica, frente ao MCER, parte essencial do projeto de políticas linguísticas desenvolvido pelo Conselho da Europa na tentativa de unificar as diretrizes para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de línguas estrangeiras no contexto europeu. Os dados foram identificados, categorizados e analisados mediante a utilização da técnica da análise de conteúdos, dentro de um paradigma qualitativo de análise. Os resultados tornam possível concluir que, no que se refere à análise da categoria *finalidade do ensino-aprendizagem de LE*, apesar das diferenças que marcam os contextos de produção e de recepção dos documentos analisados, estes coincidem em vários aspectos. A análise realizada nos permite destacar sete pontos de convergência: a cidadania; a capacidade comunicativa (discursiva); a comunicação intercultural; a consciência intercultural; a identidade (individual e social); a consciência linguística; e o acesso à informação, ao conhecimento e às novas tecnologias da informação. A análise dos dados que se referem à categoria *Conteúdos e atividades de ensino-aprendizagem de LE* nos permite concluir que existe aproximação entre o documento europeu e os documentos brasileiros no que se refere: à visão sobre a natureza da língua como instrumento de comunicação; aos fundamentos metodológicos do ensino de LE; ao desenvolvimento de atividades comunicativas como objetivo de aprendizagem, embora nos documentos brasileiros o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade se deem a partir de uma teoria de letramento; finalmente, os documentos propõem o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência plurilíngue e pluricultural. Considerando os pontos de convergência entre os documentos brasileiros e o MCER, esta tese atribui significado ao documento como uma possível fonte de apoio na formação de professores de E/LE no Brasil, a pesar de reconhecermos as diferenças que marcam o contexto de produção e recepção destes documentos.

Palavras-chave: Política linguística; planificação linguística; documentos oficiais; formação; Espanhol Língua Estrangeira

## SUMARIO

ÍNDICE GENERAL .....	X
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES .....	XVI
SIGLAS .....	XVIII
INTRODUCCIÓN .....	19

### PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO 1 -</b>	<b>POLÍTICA, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS</b>	<b>32</b>
1.1	Introducción al capítulo.....	32
1.2	Sobre el concepto de política.....	33
1.3	Hacia la política lingüística: relaciones entre la política y el uso de la lengua .....	39
1.4	Políticas lingüísticas en Brasil.....	50
1.4.1	Estudios sobre política lingüística en Brasil.....	55
1.4.2	Estudios sobre la política de difusión y enseñanza del español en Brasil.....	58
1.5	Políticas educativas.....	61
1.5.1	Políticas educativas en América latina en los años 80 y 90: el caso de la reforma educativa brasileña a partir de la LDB	66
1.5.2	Currículo y políticas curriculares.....	72
1.5.3	Planificación y diseño curricular: enseñar-aprender lenguas extranjeras .....	79
1.6	Conclusiones.....	86

<b>CAPÍTULO 2 -</b>	<b>DOS MODELOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA: SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS ESTRANJERAS EN BRASIL Y EN EUROPA</b>	<b>88</b>
2.1	Introducción al capítulo.....	88
2.2	La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en el sistema educativo brasileño: el camino hacia la obligatoriedad.....	89
2.3	La enseñanza de E/LE en Brasil en la actualidad.....	96
2.3.1	La lengua española en la legislación educativa brasileña actual.....	97
2.3.2	La lengua española y el <i>Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)</i> en Brasil .....	106
2.3.3	La formación de profesores de lengua española en Brasil: algunas acciones del gobierno brasileño y español.....	112
2.4	Parámetros y orientaciones oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil .....	122
2.4.1	Los PCN para lenguas extranjeras modernas.....	123
2.4.2	Las OCEM para lenguas extranjeras y lengua española.....	130
2.5	La enseñanza de LE en Europa.....	133
2.5.1	Las lenguas extranjeras en el contexto de la UE .....	133
2.5.2	Políticas lingüísticas del Consejo de Europa.....	138
2.5.3	Algunas consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en la UE.....	143
2.5.4	El MCER para la enseñanza de LE .....	146
2.6	Conclusiones.....	149

## SEGUNDA PARTE: PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

<b>CAPÍTULO 3 -</b>	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>151</b>
---------------------	--	------------

3.1	Introducción al capítulo.....	151
3.2	Sobre el tipo de investigación.....	152
3.2.1	La investigación educativa.....	153
3.2.2	La investigación documental.....	155
3.2.2.1	Definición y naturaleza de las fuentes documentales.....	159
3.2.2.2	Los documentos como instrumentos de investigación.....	162
3.3	El análisis de los datos.....	164
3.3.1	El análisis cualitativo de documentos.....	166
3.3.2	La técnica de análisis de contenido .....	171
3.3.2.1	Etapas del análisis de contenido.....	175
3.3.2.2	Descripción del análisis de datos de los documentos oficiales.....	177
3.4	Conclusiones.....	178

### TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

## **CAPÍTULO 4 - LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS** 180

4.1	Introducción al capítulo .....	180
4.2	La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en dos contextos sociolingüísticos diversos: Brasil y Europa.....	181
4.3	La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil.....	187
4.3.1	La autopercepción como ser humano y como ciudadano.....	191
4.3.2	La comunicación y la comprensión intercultural.....	202
4.3.3	La conciencia crítica respecto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva.....	213

4.3.4	El acceso a la información, a la ciencia y a las tecnologías modernas.....	222
4.4	Las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE.....	226
4.4.1	La competencia plurilingüe y pluricultural.....	237
4.4.2	La enseñanza-aprendizaje de LE y el desarrollo de la conciencia intercultural .....	243
4.5	Conclusiones.....	248
<b>CAPÍTULO 5 -</b>	<b>EL CONTENIDO Y ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS</b>	<b>250</b>
5.1	Introducción al capítulo.....	250
5.2	Contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE propuestos en los documentos oficiales brasileños .....	252
5.2.1	Los PCN-EF-LEM.....	253
5.2.2	Los PCN-EM-LEM.....	270
5.2.3	Los PCN-EM-LEM+.....	281
5.2.4	Las OCEM-LE y OCEM- <i>Espanhol</i> .....	294
5.3	Contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE propuestos por el MCER .....	318
5.3.1	Las competencias.....	323
5.3.1.1	Las competencias generales.....	326
5.3.1.1.1	El conocimiento declarativo (saber).....	328
5.3.1.1.2	Las destrezas y habilidades (saber hacer).....	333
5.3.1.1.3	La competencia existencial (saber ser).....	335
5.3.1.1.4	La capacidad de aprender (saber aprender) .....	336
5.3.1.2	La competencia comunicativa y las competencias comunicativas de la lengua.....	342
5.3.1.2.1	Las competencias lingüísticas.....	346

5.3.1.2.2	La competencia sociolingüística.....	354
5.3.1.2.3	Las competencias pragmáticas.....	357
5.3.2	Actividades comunicativas de la lengua.....	363
5.3.2.1	Las actividades de expresión oral.....	365
5.3.2.2	Las actividades de expresión escrita.....	367
5.3.2.3	Las actividades de comprensión auditiva.....	370
5.3.2.4	Las actividades de comprensión lectora.....	372
5.3.2.5	Las actividades de comprensión audiovisual.....	375
5.3.2.6	Las actividades de interacción oral.....	377
5.3.2.7	Las actividades de interacción escrita.....	379
5.3.2.8	Las actividades de mediación oral y escrita.....	381
5.3.2.9	La comunicación no verbal.....	382
5.4	Conclusiones.....	385
<b>CAPÍTULO 6 -</b>	<b>DISCUSIÓN SOBRE LOS DATOS</b>	<b>387</b>
6.1	Introducción al capítulo .....	387
6.2	La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE: Sobre los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER.....	388
6.3	El contenido de la enseñanza-aprendizaje de LE: sobre los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER.....	401
6.3.1	Los PCN-EF-LEM y el MCER.....	406
6.3.2	Los PCN-EM-LEM, los PCN-EM-LEM+ y el MCER.....	409
6.3.3	Las OCEM-LE, las OCEM- <i>Espanhol</i> y el MCER.....	413
6.4	Conclusiones.....	416
<b>CONCLUSIONES FINALES</b>		<b>419</b>





## INDICE DE ILUSTRACIONES

### CUADROS

<i>Cuadro 1</i>	□ Cuadro comparativo entre Sociolingüística <i>versus</i> Política y Planificación Lingüística (Bastardas-Boada, 2004)	48
<i>Cuadro 2</i>	□ Resumen sobre leyes lingüísticas adaptado de Calvet (2007)	99
<i>Cuadro 3</i>	□ Legislación sobre la enseñanza de LE y E/LE en el sistema educativo brasileño	100
<i>Cuadro 4</i>	□ <i>Plano Nacional de Formação de Professores</i> - Español (Bahia)	115
<i>Cuadro 5</i>	□ La investigación cualitativa: adaptado de Tójar Hurtado (2006)	168
<i>Cuadro 6</i>	□ Datos generales sobre los documentos curriculares oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y el MCER	183
<i>Cuadro 7</i>	□ Síntesis sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños y el MCER	392
<i>Cuadro 8</i>	□ Puntos de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE	395
<i>Cuadro 9</i>	□ Síntesis sobre el contenido de enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos oficiales brasileños	404

### FIGURAS

<i>Figura 1</i>	□ Mapa político de Brasil: estados y regiones	51
<i>Figura 2</i>	□ La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos oficiales brasileños	191
<i>Figura 3</i>	□ Ejes de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE (PCN-EF-LEM)	257
<i>Figura 4</i>	□ Los ejes de contenido y el desarrollo de las habilidades comunicativas (PCN-EF-LEM)	266
<i>Figura 5</i>	□ Ejes de competencias y habilidades para ser desarrolladas en todas las áreas	277
<i>Figura 6</i>	□ Modelo de competencia comunicativa adoptado por los PCN-EM-LEM	280

<i>Figura 7</i>	□ Propuesta de las OCEM-LEM para la enseñanza de LE	295
<i>Figura 8</i>	□ Los contenidos (competencias y habilidades) que se deben desarrollar en la enseñanza de E/LE	311
<i>Figura 9</i>	□ Enfoque orientado a la acción – modelo explicativo de Conde Morencia (2006)	322
<i>Figura 10</i>	□ Síntesis de las competencias generales propuestas por el Consejo de Europa (Llorián, 2007)	327
<i>Figura 11</i>	□ Síntesis de los componentes de las competencias generales propuestos por el Consejo de Europa (Llorián, 2007)	328
<i>Figura 12</i>	□ Representación del modelo de competencia comunicativa según el MCER	345
<i>Figura 13</i>	Modelo descriptivo del MCER sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE	403
<i>Figura 14</i>	La finalidad y los contenidos de enseñanza-aprendizaje de E/LE: Puntos de convergencia entre las OCEM-Espanhol y el MCER	418

## SIGLAS

**AECID** – Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo

**AVE** – Aula Virtual de Español

**COPESBRA** – Comissão Permanente para Implantação do Espanhol no Brasil

**EM**- Enseñanza Media

**EF** – Enseñanza Fundamental

**E/LE** – Español Lengua Extranjera

**IC** – Instituto Cervantes

**LDB** – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*

**LE** – Lengua Extranjera

**LEM** – Lengua Extranjera Moderna

**MCER** – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

**MEC**- Ministerio de Educación (Brasil)

**PCN** – *Parâmetros Curriculares Nacionais*

**PCN-EF-LEM** – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira Moderna*

**PCN-EM-LEM** – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Línguas Estrangeiras Modernas*

**PCN-EM-LEM+** - *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio +*

**PNLD** – *Programa Nacional do Livro Didático*

**OCEM** – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

**OCEM-LE** – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira*

**OCEM -Eapanol** *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol*

**UE** – Unión Europea

**UNESCO** – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

# Introducción

La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular de la demanda de cursos de español, con todo lo que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero: necesidad de material impreso y sonoro, necesidad de profesorado y de organización de cursos, por citar sólo algunas de las principales áreas implicadas (Moreno Fernández, 2005, pp. 18-19).

Las motivadoras palabras de Moreno Fernández retratan, por un lado, la favorable situación de la lengua española en el escenario brasileño actual y, por otro, las dificultades con las que esta realidad se enfrenta a la formación de profesores y al acceso a material didáctico. Después de la década de los años 80, las políticas para la promoción de la enseñanza del español en Brasil nos sitúan ante el hecho singular de la oferta de esta lengua extranjera (LE, en adelante), como puede comprobarse con la promulgación de la ley número 11.161, del 5 de agosto de 2005. De acuerdo con esa ley, en su artículo primero, la enseñanza de la lengua española es de oferta obligatoria para el Centro y de matrícula facultativa para el alumno y debería ser implantada, gradualmente, en los currículos de la enseñanza media hasta el año de 2010<sup>1</sup>. Además, en carácter facultativo, también se puede ofrecer esta LE, en la enseñanza fundamental, a partir del sexto año. Debemos resaltar que, aunque la ley 11.161 es nacional, su implementación depende de los estados de la federación y de los municipios, sobre todo de los estados. Como establece la ley, será competencia del Consejo Estatal de Educación (em adelante, CEE), de cada estado y del Distrito Federal emitir “[...] *as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada*” (Lei 11.161, 2005, Art. 5º). Por otro lado, el Estado Nacional se compromete a “[...] *no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei*” (Art. 6º)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el artículo 21 de la actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (9394/96), el sistema educativo brasileño está dividido en Educación Básica y Educación Superior. La Educación Básica tiene tres niveles: educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media. La enseñanza fundamental corresponde a nueve años de estudios (6-14 años de edad) y la enseñanza media, a tres años (15-17 años de edad). Hemos mantenido los términos “enseñanza fundamental” y “enseñanza media” utilizados en la legislación y documentos de concreción curricular brasileños para preservar la especificidad en lo que se refiere al sistema educativo brasileños. Consideramos ser esta terminología una marca identitaria de las propuestas brasileñas en debate.

<sup>2</sup> Volvemos a tratar de la legislación sobre la enseñanza-aprendizaje de LE y del español en especial en el capítulo II de esta tesis.

La sanción de esta ley, firmada por el presidente Luís Inácio Lula da Silva, es una acción de planificación lingüística que el gobierno justifica como necesaria para promover la integración entre Brasil y los demás países de Latinoamérica, sobre todo con aquellos que, con Brasil, forman el Mercado Común del Sur (Mercosur, en adelante). El Tratado de Asunción, que dio lugar al Mercosur, fue firmado en 1991 y al final del mismo año de su creación, ministros de educación de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay firmaron un “protocolo de intenciones en el cual se comprometieron a programar modificaciones curriculares en sus países a fin de garantizar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas oficiales del Mercosur (Celada, 2002).

En cumplimiento a esas intenciones, el día 16 de enero de 2009, luego de la sanción por parte de la presidente Cristina Fernández, fue publicada en el Boletín Oficial del Gobierno de aquel país, la ley 26.468/2009, que torna obligatoria la oferta de lengua portuguesa en todas las escuelas secundarias de Argentina y, en el caso de las provincias limítrofes con Brasil, también en escuelas primarias. La implementación de la norma se dará de forma gradual, y deberá completarse en 2016. Igual que la ley brasileña 11.161/2005, la argentina establece que el portugués es de oferta obligatoria por el Centro de enseñanza y de matrícula facultativa para el alumno. Como podemos observar, el Mercosur es un elemento fuerte para la creación de políticas y de acciones de planificación lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje del español en Brasil y del portugués en las demás naciones hispanicas de Latinoamérica. Sin embargo, en muchos periódicos brasileños y españoles se atribuyó la promulgación de la ley 11.161/2005 a “una gran victoria de la diplomacia española y latinoamericana”<sup>3</sup>.

Además de las políticas internas de promoción de la enseñanza del español como LE (en adelante E/LE), no podemos olvidar el papel de las instituciones españolas en lo que se refiere a la difusión de esta lengua y a su enseñanza en Brasil. Entre estas instituciones, destacamos el Instituto Cervantes, institución vinculada al Ministerio de Asuntos Exteriores; la Consejería de Educación, vinculada al Ministerio de Educación de España; y la Asociación Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID).

El Instituto Cervantes, creado el 21 de octubre de 1991 por el Gobierno de España, con la finalidad de promover el español y la cultura de los países hispanohablantes, se instala

---

<sup>3</sup> Referencia extraída del texto “Los centros de secundaria de Brasil ofrecerán español como asignatura”. Texto publicado en el periódico *El País*, en 08 de julio de 2005, autoría de Juan Arias.

en Brasil (São Paulo) en 1998, considerando la urgencia de formar profesores de E/LE en el país. Esa entidad, por medio de diferentes modalidades, se ha dedicado a este fin y, actualmente, tiene centros también en Rio de Janeiro, Brasilia, Salvador, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, Florianópolis y Recife, convirtiendo Brasil en el país con mayor número de centros del Instituto Cervantes en el mundo. Forman parte de las acciones desarrolladas por estos centros, los cursos de lenguas, los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) y el Aula Virtual de Español (AVE).

La Consejería de Educación centra sus actividades en la formación<sup>4</sup> de profesores de las escuelas públicas brasileñas a través de cursos de actualización didáctica, por lo general de carácter interuniversitario (entre universidades brasileñas y españolas). Esta institución tiene su sede en Brasilia, una agregaduría en Rio de Janeiro, seis Centros de Recursos Didácticos de Español (CRDE) en ciudades como Salvador, Rio de Janeiro, Brasilia, Belém, Cuiabá y Natal, además de contar con el trabajo de asesores técnicos en São Paulo, Belo Horizonte y Porto Alegre y dos centros educativos en São Paulo y Belo Horizonte.

La AECID, por su parte, ha desarrollado en Brasil un amplio programa de profesores lectores de lengua española en universidades de diversas capitales brasileñas, entre las cuales destacamos Rio de Janeiro, Campinas, Brasilia, Fortaleza, Salvador, Goiânia, Curitiba. Además, la AECID también ha contribuido en la formación de profesores brasileños a través de su programa de becas, facilitando la realización de cursos de postgrados en universidades españolas, sobre todo a nivel de máster (Martínez, 2009).

Sin embargo, si por un lado es importante reconocer las contribuciones de esas instituciones españolas, por otro, debemos señalar que esto ha provocado, en la comunidad académica brasileña, un debate respecto al papel de esas instituciones en la formación de profesores brasileños de español y a la difusión de materiales didácticos. Uno de los ejes del debate es la preocupación ante el hecho de que esas instituciones utilizan como base teórico-metodológica de sus actividades las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante, MCER o Marco), documento oficial de referencia para la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa. En este sentido, no se podría garantizar que la formación de los profesores brasileños – aunque fuera a nivel de actualización didáctica– estuviera en conformidad con las orientaciones teórico-metodológicas de los documentos curriculares oficiales brasileños para la Educación Básica.

---

<sup>4</sup> Trataremos con más profundidad del término “formación” y su correspondiente en portugués “*formação*” más adelante y en el capítulo II de esta tesis.

Respecto a los materiales didácticos, dicha preocupación recae sobre el gran volumen de manuales que son publicados por editoriales españolas, destinadas al público brasileño que pueden no estar en conformidad con los objetivos, necesidades y concepciones sobre la enseñanza de LE y E/LE del sistema educativo brasileño, explicitadas en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) y en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM)<sup>5</sup>.

Lagares (2009) en un artículo titulado *El español en Brasil: negocio o educación*, informa sobre la situación del español en Brasil y plantea una discusión sobre las políticas de difusión internacional de esta lengua por el gobierno español. El autor hace referencia a un acuerdo firmado el 04 de agosto de 2009 entre el *Ministério de Educação e Cultura* (en adelante MEC) brasileño y el gobierno español sobre el uso de un programa de enseñanza de español a distancia del Instituto Cervantes en el sistema público de la educación brasileña. Sobre este acuerdo, Lagares opina:

[...] Nuevamente la maquinaria pesada intenta atropellar el trabajo de los profesionales de español en Brasil. Los profesores de las universidades públicas, las asociaciones de profesores de español de los Estados y la Asociación Brasileña de Hispanistas hemos manifestado nuestro rechazo a esta medida y pedido explicaciones al Ministerio, aunque de momento ni siquiera hemos conseguido tener acceso al texto de la Carta de Intenciones que fue firmado por ambos gobiernos. Desde entonces no han cesado las movilizaciones (Lagares, 2009).

Sobre la creación de estos cursos a distancia, Lagares opina que es un insulto a la inteligencia pretender usar una metodología de enseñanza de español a distancia construida según las directrices del MCER en los colegios brasileños. Para justificar su opinión, el autor resalta que, en Brasil, la asignatura de LE en la enseñanza regular no tiene un carácter estrictamente instrumental, sino que pretende cumplir con objetivos educativos más amplios, como, por ejemplo, poner en contacto al estudiante con otras realidades culturales, hacerle reflexionar sobre su propia lengua y sobre la diversidad lingüística, derribar estereotipos, dialogar con otras asignaturas del currículo para cumplir con objetivos transversales y contribuir a una educación lingüística que va más allá del simple dominio de la lengua como “puro instrumento comunicativo” (Lagares, 2009).

---

<sup>5</sup> Son tres los documentos que corresponden a los PCN: 1) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCN-EF); 2) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN-EM); y 3) *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio+* (PCN-EM+).

En este punto debemos señalar que tres años después de la publicación del texto de Lagares, observamos que hay puntos importantes respecto a las políticas internas para la implantación del español en Brasil: primero debemos destacar que las negociaciones entre el MEC brasileño y el gobierno español en lo que se refiere a la Carta de Intenciones mencionada anteriormente, no avanzaron. Desde nuestro punto de vista, las reivindicaciones de los profesores e investigadores brasileños tuvieron importancia en la decisión del MEC. Otra acción importante fue la publicación de una obra destinada a los profesores de español de la enseñanza media. Un libro que reúne 12 artículos de investigadores y profesores universitarios brasileños, el cual tiene como propósito indicar posibles rutas para fomentar una enseñanza crítica y significativa del español, es decir, el objetivo de la obra no es ofrecer a los profesores un conjunto de recetas, sino señalar los rumbos que el enseñante puede seguir en su labor pedagógico. Finalmente, también debemos poner de relieve que el español actualmente hace parte de un programa nacional de selección y distribución de libros de texto para estudiantes de la Educación Básica. A partir del 2011, *El Programa Nacional do Livro Didático* (en adelante, PNLD), incluye el español en la enseñanza fundamental y el 2012 en la enseñanza media. Sin duda, eso representa una acción de suma importancia en lo que atañe a las políticas internas para la enseñanza-aprendizaje del español en Brasil<sup>6</sup>.

Volviendo al texto de Lagares (2009), consideramos que esta observación sobre el MCER y la política externa de difusión del español en Brasil intentan justificar la preocupación de la comunidad académica respecto al papel que desempeñan las instituciones españolas en el país y respecto al material didáctico producido en España. Sobre este último, dicha preocupación reside en que puede estar de acuerdo con los objetivos y con las necesidades de la enseñanza de LE en Europa y que, por ello, pueden no estar en conformidad con la realidad político-lingüística y con los objetivos propuestos por los documentos oficiales brasileños para la enseñanza de LE en este contexto.

Una segunda línea de debate sobre la enseñanza-aprendizaje del español en Brasil está relacionada con la formación de profesores. En este sentido, González (2010) en el artículo *Formación/Formação: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação?*<sup>7</sup>, dirige nuestra atención hacia los posibles equívocos que pueden generar el uso indistinto del **formación** y su correspondiente, en portugués, **formação**. La investigadora hace referencia a dos páginas web del Instituto Cervantes en las cuales figura que entre otras acciones

<sup>6</sup> Para más información sobre estas acciones, véase el capítulo II.

<sup>7</sup> Hemos optado por no traducir el título, puesto que la autora lo ha creado con el objetivo comparar el significado que asumen los términos ‘formación’ (español) y ‘*formação*’ (portugués).



desarrolladas por esta entidad, encontramos la de encargarse de *organizar cursos de 'formación' para profesores de español* (el resaltado es nuestro). De esta manera, la autora se dedica a analizar, utilizando diccionarios españoles y brasileños, el significado del **formación** y propone que, tal vez la expresión “capacitación docente” sea la más adecuada a la modalidad de cursos que pueden ser ofrecidos por una institución de la naturaleza del Instituto Cervantes (González, 2010). Tras este análisis terminológico, González también menciona la noticia divulgada por la *Agencia Brasil* y publicada en la página web del MEC, cuyo título era “*Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas*”. Esta noticia se refería a la Carta de Intenciones firmada por el MEC brasileño y el Instituto Cervantes. Además, la autora destaca que, según este documento, el Instituto Cervantes será responsable “*por formar professores brasileiros e tornar disponíveis recursos didáticos e técnicos para o ensino do espanhol nas escolas públicas*”, hecho que sin duda fortalece el polémico debate sobre las políticas lingüísticas de difusión y enseñanza-aprendizaje del español en Brasil.

Ante este debate ha sido creada la *Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*<sup>8</sup> (COPESBRA), que cuenta, actualmente, con representantes de asociaciones de profesores de español e investigadores de universidades de 13 estados federativos brasileños. Inicialmente, se creó la Comisión con el propósito de movilizar a profesores y alumnos de español de todo el país para incorporarse a las reivindicaciones para obtener aclaraciones del MEC sobre la Carta de Intenciones. Actualmente, COPESBRA se ha convertido en un importante grupo de debates, reflexión y acción al servicio de la comunidad de profesionales implicados en la enseñanza-aprendizaje del español en el país, con especial atención al sistema educativo brasileño.

Un grupo de profesores e investigadores miembros de COPASBRA analizó la plataforma AVE, del Instituto Cervantes y valora su (no) adecuación a las finalidades propuestas y al público que está destinado. La Comisión analizó el material teniendo en cuenta puntos como: 1) el público al que está destinado; 2) la coherencia del material con las OCEM; 3) la diversidad cultural y lingüística; 4) la tipología de ejercicios y la manera en la que deben ser realizados; y 5) consideraciones desde el punto de vista teórico. Como conclusiones más generales, la Comisión señala que la plataforma AVE está compuesta por material poco innovador en lo referente a las concepciones de lengua y de aprendizaje. Es

---

<sup>8</sup> Como figura en su página web, el blog ha nacido con el objetivo de reunir informaciones que permitan ayudar a comprender el tortuoso y complejo proceso de implantación de la ley 11.161/2005. El blog de la COPESBRA está disponible a través de la página <http://espanholdobrasil.wordpress.com/page/2/>

decir, en estos materiales se repiten las concepciones más conservadoras sobre la enseñanza de español, tanto en lo que concierne a sus aspectos positivos, como en sus limitaciones, desde el punto de vista metodológico y pedagógico. Asimismo, es importante señalar que en lo que se refiere al punto 2, la coherencia entre el material analizado y las OCEM, el análisis apunta que el material de la plataforma AVE ha sido elaborado siguiendo el MCER, con lo cual, parte de una realidad lejana a la realidad brasileña; parte de problemáticas específicas con las cuales no se identifican los brasileños y en las cuales no nos integramos como sujeto-ciudadano. El texto también considera que los aspectos más importantes tratados en las OCEM apenas se mencionan en el *design* pedagógico propuesto por la AVE. No hay, en el material, propuestas que incluyan temas que puedan ser tratados de forma transversal y solamente en algunas secciones eso podría ser desarrollado en un debate por el profesor en las clases presenciales. El material no fomenta la visión crítica del alumno, conforme sugieren las OCEM e, incluso, se fortalecen en los alumnos estereotipos, valores convencionales y prácticas pedagógicas típicas de una sociedad europea bastante competitiva, realidad muy distante a la realidad de, al menos, una parte de los alumnos.

Todo lo anterior contribuye a fortalecer el argumento que expone que el MCER y sus orientaciones no se adecuan a la realidad político-lingüística de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño. Sin embargo, debemos señalar que hay estudios, en diferentes ámbitos de la enseñanza-aprendizaje de LE, que han tomado el documento europeo como objeto de análisis y/o como documento de referencia teórico-metodológico en sus investigaciones. Hay estudios que, inclusive, establecen una aproximación comparativa entre estos documentos respecto a los aspectos que investigan.

Cantoni (2005), en su tesis de maestría, busca establecer una relación entre Italia y Brasil en lo que se refiere a la educación intercultural. Para ello, la autora hace un análisis del MCER, utilizado por los profesores italianos, respecto a los objetivos para la enseñanza intercultural, y la compara con los PCN. En esta investigación Cantoni concluye que el MCER puede ayudar a la hora de definir objetivos de la enseñanza intercultural en las escuelas públicas brasileñas, sobre todo para minimizar prejuicios y discriminaciones resultantes de la diversidad cultural que caracteriza el contexto escolar.

Fernández y Kanashiro (2006) presentan los resultados de una investigación sobre la comprensión lectora en la LE, la cual se centra en el MCER y en los PCN (para el nivel fundamental y medio). A partir de algunas consideraciones presentes en estos documentos referentes a la comprensión lectora y al papel que desempeña esta habilidad en los cursos de LE, las autoras analizan los puntos convergentes/divergentes y de qué forma ellos se

concretizan o no en una situación real en la que se evalúa formalmente la comprensión lectora, como en los exámenes de selectividad en Brasil. Con esta investigación, las autoras concluyen que, si por un lado la concepción sobre la competencia lectora tanto en el MCER como en los PCN es amplia y está vinculada a la interacción y a la comunicación, por otro, se verifica que en muchas escuelas y en muchos exámenes de acceso a la universidad es la aplicación de un modelo tradicional de enseñanza y una idea reduccionista sobre qué es alcanzar un buen dominio de la habilidad lectora.

Praxedes (2008), en su artículo, presenta el MCER, lo contextualiza políticamente, lo define, lo describe y lo califica de “modelo ejemplar”. Como parte del título, la autora plantea una pregunta: “*O que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?*” En este sentido Praxedes construye su argumentación a favor de un modelo de integración multicultural que va más allá de la simple creación de leyes, que casi siempre no son llevadas a cabo en las escuelas. Sin embargo, la autora señala que tampoco está a favor de una práctica que busca implantar en nuestra realidad una verdad europea.

Buhunovsky (2009) señala que la práctica de la enseñanza/aprendizaje<sup>9</sup> de LE en Brasil se ha orientado mucho hacia investigaciones sobre ese tema en otros países, sobre todo en los países de las respectivas lenguas-meta. Como ejemplo actual de esta receptividad respecto a las propuestas didácticas ajenas, Buhunovsky hace referencia a la influencia que ha tenido el MCER, en los últimos años, en la enseñanza de LE en Brasil. A pesar de reconocer que Brasil no es parte del contexto político-lingüístico para el cual y en el cual el MCER fue desarrollado, la autora nos indica que eso no significa que el documento europeo no pueda ser un punto de referencia o una base útil también para la enseñanza de LE en nuestro país<sup>10</sup>.

El debate sobre la (no) adecuación del MCER al contexto de la enseñanza de LE en Brasil es actual, pertinente y necesario. El XVIII Congreso Brasileño de Profesores de Francés, que se celebró en octubre 2011, presentó como propuesta uno de sus ejes temáticos *O Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e a Realidade Brasileira*, hecho que sostiene nuestra idea.

Ante lo expuesto, nos encontramos en medio a este debate sobre la (no) adecuación del MCER a la realidad político-lingüística de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. No defendemos la incorporación del MCER al grupo de documentos oficiales brasileños, tampoco creemos que el documento europeo es absolutamente adaptable

---

<sup>9</sup> Hemos respetado la opción gráfica utilizada por la autora para referirse a este proceso.

<sup>10</sup> Para otras referencias al MCER en investigaciones brasileñas, véanse Silveira (2007), Fonseca (2008), González (2009), y otros.

a la realidad educativa en nuestro país, pero tomando los términos utilizados por Buhunovsky (2009), ¿no podría el MCER contribuir como punto de referencia o base útil también para la enseñanza de LE en nuestro país? En este sentido, surge esta investigación: a partir de unas categorías que consideramos básicas, analizaremos los documentos de forma comparativa y crítica y, en el caso de que haya puntos de convergencia, propondremos, a través de una investigación colaborativa, un modelo de programación didáctica para un curso del nivel medio de enseñanza tomando como referencia la institución educativa donde trabajamos.

A manera de resumen, presentamos los puntos motivadores de esta investigación que justifican la comparación de los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE y el MCER:

- 1) El contexto político-lingüístico brasileño actual en el que la enseñanza-aprendizaje del español cobra una importancia inédita;
- 2) El Mercosur y las políticas internas para la promoción e implementación de la enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo brasileño;
- 3) Las políticas externas para la difusión y enseñanza-aprendizaje del español en Brasil. Aquí hacemos alusión en especial a la presencia y contribución de instituciones españolas en la formación de profesores brasileños;
- 4) La creciente producción y comercialización de material didáctico destinado al aprendiz brasileño de origen española, pensados y elaborados a partir de las orientaciones del MCER;
- 5) La tendencia a seguir modelos y orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de LE “importados” de otros países. La actual *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB - 9394/96), por ejemplo, que argumenta a favor del pluralismo lingüístico, fue inspirada en la LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990) (Daher, 2006).

En este sentido, nos planteamos la siguiente cuestión de investigación a la que intentaremos responder en nuestra tesis doctoral:

En qué medida los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo (los PCN y las OCEM)<sup>11</sup> y el MCER se acercan o se alejan en sus

---

<sup>11</sup> Para el análisis nos centramos en los capítulos o volúmenes de los PCN y de las OCEM que se dedican a la enseñanza-aprendizaje de LE. Así pues, los documentos brasileños que conforman el objeto de análisis de esta investigación son: 1) los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Fundamental - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EF-LEM); 2) los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna* (PCN-EM-LEM); 3) los *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna+* (PCN-EM-LEM+); 4) las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Língua Estrangeira Moderna* (OCEM-LEM); y 5) las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Espanhol* (OCEM-Espanhol).

propuestas, en lo que se refiere a: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE (para qué y a quién se enseña) y b) los contenidos de enseñanza-aprendizaje (qué se enseña-aprende en LE. En este sentido, el análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER, nos ayudarán a comprender: ¿Hasta qué punto podemos afirmar que las bases teórico-metodológicas del MCER en lo que concierne a las dos categorías presentadas se ajustan a la realidad política y lingüística de Brasil en la enseñanza-aprendizaje de E/LE ¿De qué forma se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo en la formación inicial y continuada de profesores de español en Brasil?

Considerando estas preguntas, hemos establecido como objetivos generales de esta investigación: 1) analizar las coincidencias entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que se refiere a la finalidad y al objeto de enseñanza-aprendizaje de LE; y 2) sugerir, en base a esa evaluación, cómo se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo y complementario en la formación inicial y continuada de profesores de E/LE en Brasil.

En conformidad con las cuestiones y objetivos generales de la investigación, hemos tenido que plantearnos algunos objetivos específicos: a) conocer, en profundidad, las propuestas de los documentos curriculares oficiales brasileños y del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE; b) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país; c) identificar en el MCER las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa; d) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; e) identificar en el MCER las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; f) clasificar las muestras identificadas en los documentos curriculares oficiales brasileños y en el MCER según las categorías de análisis de la investigación: la finalidad y los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE; g) señalar los puntos de convergencia/ divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que atañe a las categorías de análisis mencionadas anteriormente; y h) evaluar la posibilidad de que el MCER pudiera ser utilizado como documento de apoyo en la formación de profesores brasileños de español e indicar de qué manera se podría hacerlo.

En lo que se refiere a los planteamientos metodológicos, esta investigación se enmarca dentro de las orientaciones metodológicas de la investigación educativa y documental. En

base a los objetivos que planteamos alcanzar, nos centramos en el análisis cualitativo de los contenidos explícitos e implícitos en los documentos brasileños y en el MCER.

Respecto a su estructura, la tesis responde claramente a la necesidad de dar respuestas a las preguntas de investigación, así como de atender a los objetivos planteados. Así, pues, esta tesis se estructura en tres partes: La primera se compone de dos capítulos (1 y 2), que constituyen el marco teórico que fundamenta este estudio. La segunda (capítulo 3) va dedicada al planteamiento metodológico, lo que incluye los procedimientos utilizados para la constitución del *corpus* y para el análisis del mismo, así como la definición del tipo de investigación realizada, según nuestras preguntas y objetivos de investigación. La tercera parte se compone de tres capítulos (4, 5 y 6), en los que exponemos, analizamos y discutimos los datos y resultados de la investigación. A continuación, describimos el contenido y la estructura de cada capítulo.

En el primer capítulo, intitulado *Política, Políticas educativas y políticas lingüística*, tratamos, como el título indica, de tres aspectos importantes para comprender la naturaleza, los objetivos y el contexto de producción y recepción de los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo de Brasil, así como del MCER. Desde nuestro punto de vista, comprender estos conceptos y su aplicación en el ámbito de las lenguas es fundamental para el análisis comparativo de los documentos oficiales que componen el *corpus* de esta tesis.

En lo que atañe a la estructura, además de la introducción, el primer capítulo consta de cuatro apartados. En el primero, tratamos del concepto de política desde una perspectiva filosófica (Aristóteles, Max Weber y Carl Schmitt). En el segundo, tratamos de la relación entre la política y el uso de la lengua, relación sumamente importante para comprensión la política lingüística. En el tercero, nos dedicamos a la discusión sobre la política lingüística en Brasil, en lo que se refiere a las lenguas nacionales y a la difusión y enseñanza del español en este país. En el cuarto apartado, tratamos de las políticas educativas. Para ello, nos centramos, en las reformas educativas en América Latina y, en especial, en Brasil en la década de los 90. En este apartado, tratamos también de la planificación y diseño curricular para la enseñanza-aprendizaje de LE.

En el segundo capítulo de esta tesis, intitulado *Dos modelos de planificación lingüística: sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil y en Europa*, presentamos una contextualización sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño y en el continente europeo.

En cuanto a la estructura, además del apartado introductorio, el segundo capítulo se compone de cuatro apartados más. En el primero, presentamos un panorama histórico sobre la enseñanza de LE en Brasil y el camino que ha seguido el español hacia la obligatoriedad. En segundo apartado nos centramos en la enseñanza del español en el sistema educativo de Brasil en la actualidad. En este sentido, abordamos tres aspectos: la legislación, el programa nacional para la distribución de libros de texto en las escuelas públicas (PNLD) y la formación de profesores de español en el país. En el tercero apartado, presentamos los documentos oficiales brasileños que establecen los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileños (los PCN, que se componen de cuatro documentos y las OCEM). En el cuarto apartado, abordamos la enseñanza-aprendizaje de LE en el contexto europeo, sobre todo en lo que se refiere al espacio de la Unión Europea (UE, en adelante). Además, tiene lugar en este apartado la discusión sobre la importancia de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa y una presentación del MCER.

El cuarto capítulo, intitulado *Planteamiento metodológico*, dedicado a la presentación de la metodología de la investigación, se divide en dos grandes apartados. En el primero, tratamos, desde el punto de vista teórico, de la investigación educativa y de la investigación documental, tipos de investigación que realizamos. En este apartado, también tratamos de la definición de *documento*, así como de la utilización de documentos como instrumentos de investigación. En el segundo apartado, tratamos de la metodología del análisis de los datos. Justificamos nuestra opción por el paradigma cualitativo para el análisis de los datos recogidos de los documentos y la técnica de análisis de contenidos. Finalmente, en este apartado describimos el análisis de datos de los documentos oficiales, los cuales se organizaron a partir de dos grandes categorías: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; y b) los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE.

En el cuarto capítulo, intitulado *La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, analizamos los datos que han conformado la primera grande categoría del análisis. El capítulo se estructura en tres apartados, además de la introducción al capítulo. En el primero, discutimos la cuestión de la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en dos contextos sociolingüísticos diversos: Brasil y Europa. En el segundo, nos centramos en el análisis de los datos de los documentos oficiales brasileños y, a la luz de este análisis, definimos cuatro ejes: 1) La autopercepción como ser humano y como ciudadano; 2) La comunicación y la comprensión intercultural; 3) La conciencia crítica respecto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva; y 4) El acceso a la información, a la ciencia y a las

tecnologías modernas. En el tercero apartado, nos centramos en el MCER. Para analizar la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según propone el documento europeo, nos apoyamos en las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa que, a su vez, están relacionada a otros dos puntos: el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural y el desarrollo de la conciencia intercultural.

En el quinto capítulo, intitulado *El contenido y actividades para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, analizamos los datos que han conformado la segunda grande categoría de análisis. En cuanto a la estructura del capítulo, lo hemos dividido en dos grandes apartados. En el primero nos centramos en el análisis de los datos de los documentos brasileños por separado. Eso se justifica a causa de las particularidades que tienen cada uno de los documentos brasileños en lo que se refiere a esta categoría. El segundo grande apartado, presenta el análisis del MCER. Para este análisis nos centramos en dos ejes: las competencias (generales y comunicativas) y en las actividades comunicativas que proponen el documento.

En el sexto capítulo, intitulado *Discusión sobre los datos*, como el título indica, discutimos los datos analizados en el cuarto y en el quinto capítulos. Es capítulo se estructura en dos apartados, los cuales tratan de las dos grandes categorías de análisis de los documentos oficiales: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y los contenidos y actividades comunicativas para la enseñanza-aprendizaje de LE. En este capítulo establecemos de forma explícita la comparación entre los documentos brasileños y el MCER respecto a cada una de las categorías. Presentamos cuadros que sistematizan los puntos de convergencia y de divergencia entre los documentos, buscando comprender en qué medida estos se acercan y se alejan.

Al amparo de los conceptos teóricos adoptados y de los datos obtenidos, analizados y discutimos, presentamos en el capítulo final de la tesis, las conclusiones a las que hemos llegado y algunas indicaciones de nuevas posibilidades de investigación, así como el avance de algunas orientaciones que pueden ayudarnos en la formación de profesores de E/LE en Brasil. En este capítulo también presentamos las proyecciones de esta tesis para futuras investigaciones en el ámbito de la política lingüística y de la planificación lingüística, además propuestas de formación continuada para profesores que actúan en la enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo brasileño.



# Capítulo 1

## POLÍTICA, POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

El hombre es enemigo de lo que ignora.  
Enseña una lengua y evitarás una guerra,  
Expande una cultura y acercarás un pueblo a otro.  
Naim Boutamos

### 1.1 Introducción al capítulo

Esta investigación se enmarca dentro del área de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica de las lenguas extranjeras. Esto incluye un amplio abanico de estudios, que en nuestro caso se centran en la política, en la política lingüística, en la planificación lingüística y en la política educativa.<sup>12</sup>

Nos interesa analizar qué orientaciones ofrecen dos contextos determinados (Brasil y Europa) en la enseñanza de LE y para ello nos situamos dentro de lo que se denomina estudio de política y planificación lingüísticas y más concretamente políticas educativas, ya que nos detenemos específicamente en los aspectos de carácter educativo. En ese sentido, este capítulo tiene como objetivo principal presentar conceptos importantes para el marco teórico de esta tesis.

Sobre el concepto de *política*, creemos que cobra importancia en este capítulo pues el término **política** es muy recurrido, a veces de forma indistinta, por profesores que nos dedicamos a la enseñanza-aprendizaje de LE. En nuestro entorno laboral, sea en el espacio académico o no, son comunes frases como: “la obligatoriedad de la oferta del español en el sistema educativo brasileño es una cuestión política”. Ahora bien, en este contexto, ¿qué idea subyace el término **política**? Considerando lo anterior, creemos que es necesario retomar diferentes conceptos atribuidos a política para poder entender las acciones políticas actuales en el ámbito educativo y, en particular, comprender con profundidad la naturaleza del significado de *política lingüística* en el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE, sea en Brasil, sea en Europa y, de forma muy particular, entender qué significa enseñar-aprender E/LE en el contexto político-lingüístico brasileño actualmente. Por tanto, es de suma

---

<sup>12</sup> Para un conocimiento general del área de la Lingüística Aplicada véase, por ejemplo, Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato J. (1978). Lingüística Aplicada, Madrid, Síntesis.

importancia para la investigación que hemos llevado a cabo entender qué es la política educativa, reflexionar sobre su naturaleza y dimensiones, así como contextualizar las políticas educativas en América Latina y en Brasil, en especial, a finales de la década de los 80 y en los años 90.

La política lingüística y la planificación lingüísticas son áreas que se han destacado en los debates e investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil. Con la reglamentación de la oferta del español en el sistema educativo brasileño, estos debates son más frecuentes en el espacio académico. De esta forma, en este capítulo presentamos diferentes conceptos sobre *política* y *planificación lingüísticas* y su historia en Brasil. Considerando estudios recientes, mencionamos aquellos realizados en el campo de las políticas para la enseñanza de LE y, en especial, aquellos sobre la política de difusión y enseñanza del español en Brasil.

## 1.2 Sobre el concepto de *política*

En el sentido clásico, el término **política** se deriva del adjetivo *pólis*, que está relacionado con todo lo que se refiere a la ciudad y, en consecuencia, lo que es urbano, civil, público e, incluso, lo sociable y lo social (Bobbio *et al*, 2000, p. 954). Se puede atribuir a Aristóteles, a través de la publicación de la obra *Política*, el hito de ser uno de los grandes responsables por la expansión del término que ahora mencionamos<sup>13</sup>. Sin embargo, a pesar de la innegable importancia que ha tenido este filósofo en la expansión del término y de su importante aportación para la conceptualización de *política*, nos hacemos la pregunta: *¿qué es política?* Abellán (2004, p. 13) expone que son muchas y distintas las respuestas que, desde diferentes perspectivas se han dado al concepto de *política*. Señala que para unos la política consiste esencialmente en la lucha por el poder, mientras que para otros el término denota la acción colectiva dirigida a la consecución del bien común. El mismo autor también señala que, en el mundo académico en concreto, se suelen entender por *política* tres cosas:

- a) el marco institucional y las condiciones generales en el que se desenvuelve la acción política; b) los contenidos concretos de la acción política, es decir, las actuaciones en los ámbitos determinados en los que se realizan los programas políticos (educación, sanidad, comunicaciones, etc.); y c) el proceso global en el que se conformará la lucha por el poder y la

---

<sup>13</sup> Para Aristóteles, la política es la ordenación de las magistraturas de una polis, en especial de las más altas entre todas. En un intento de concreción, el filósofo la plantea como una organización de oficios que todos se distribuyen según el poder de los que participan, o según cierta igualdad, digo, por ejemplo, de pobres y de ricos, o común a ambos. En consecuencia, debe haber tantas politeias como organizaciones, según hay superioridades y desigualdades en todas partes” (Aristóteles, 2008).

influencia, la lucha entre grupos distintos por seleccionar el personal adecuado para la formulación de propuestas a la sociedad y para su realización y para conseguir adhesiones de los ciudadanos (Abellán, 2004, p. 13).

Gómez (2003) propone una discreta diferenciación entre *la política* y *lo político*. El autor establece “una diferencia conceptual y vivencial” de dos categorías que son distintas pero complementarias. Desde su punto de vista, la política hace referencia a los mecanismos, a las formas mediante las cuales se establece un orden, se organiza la existencia humana, que siempre se presenta en circunstancias conflictivas. Por otro lado, lo político se refiere a la cualidad de las relaciones humanas y que se expresa en la diversidad de las relaciones sociales. Así, como categorías complementarias, la política está siempre atravesada por lo político (Gómez, 2003, p. 49). Para ampliar la distinción entre estas dos categorías, Gómez se apoya en Mouffe (1999, p. 14), que define lo político como una categoría ligada a la dimensión de antagonismo y de hostilidad que existe en las relaciones humanas; este antagonismo se manifiesta como diversidad de las relaciones sociales. La política, por su parte, tiene como objetivo establecer un orden, organizar la coexistencia humana en condiciones que son siempre conflictivas, resultado de la presencia de *lo político* (Mouffe, 1999, p. 14). Comprender esta “discreta diferencia”, tal como propone Gómez, es importante para construir nuestra propia definición sobre el concepto y naturaleza de la política.

Franzé (2004) realiza un análisis de la concepción de política en tres reconocidos filósofos: Aristóteles, Max Weber y Carl Schmitt. Para ello, el autor toma como punto de referencia la política desde su doble dimensión: la política como una actividad y la política como conocimiento sobre la propia realidad política. Sin adentrarnos demasiado en la problemática de las concepciones filosóficas sobre política, pero con el objetivo de buscar una comprensión más general a este aspecto, presentaremos, en los próximos párrafos, las principales ideas que caracterizan las concepciones de política defendida por Aristóteles, Max Weber y Carl Schmitt, muy bien presentada en la obra de Franzé.

Como ya hemos mencionado, en la filosofía aristotélica podemos encontrar la misma relación entre política y ciudad. El pensador griego argumenta que “en la jerarquía de la naturaleza, la ciudad precede a la familia y el individuo. Surge por el impulso natural del hombre para la asociación política” (Aristóteles, 2008, p. 35). En este sentido, sería política toda actividad encaminada al fomento del bien común o del interés general, mediante la redistribución de valores. Según Abellán (2004) el bien común en la política consiste en:

[...] el desarrollo de la felicidad de la comunidad política, requisito del bien de cada individuo. Bien común significa que la comunidad política realiza el fin natural para el que ha sido hecha y que cada individuo también, según una relación por la cual el bien de la ciudad es el requisito para el bien de cada uno (Abellán citado en Franzé, 2004, p. 33).

Uno de los puntos importantes de la política en Aristóteles está en que la actividad política tiene que acomodarse a las exigencias de la vida humana racional. En otras palabras, los medios utilizados para la consecución de los objetivos políticos tienen que estar acorde con la razón, o sea, deben ser morales.

Respecto a la política como actividad, Aristóteles sostiene la idea de búsqueda por el bien común, es decir, el desarrollo de la felicidad de la comunidad política es la condición para alcanzar el bien de cada individuo. En su concepción teleológica del mundo, defiende que todos los seres, animales y cosas han sido creados con una determinada finalidad y, en este sentido, si los seres, los animales y las cosas tienen un fin natural, el hombre y la política también tienen sus especificidades en los fines para los cuales han sido creados. Partiendo de este punto de vista, Aristóteles argumenta que el hombre existe para vivir socialmente con otros hombres en la comunidad política y, por eso, es naturalmente social y político. Otros animales pueden ser igualmente sociables, pero la falta de sentido moral (de saber reconocer el bien y el mal) les impide caracterizarse como seres políticos. En este universo de lo social y lo político, para Aristóteles lo político supone lo social, pero lo social no supone lo político (Franzé, 2004).

Como conocimiento, la política aristotélica presenta tres aspectos que son fundamentales. El primero se refiere al presupuesto de que existe una racionalidad común a los individuos, lo que les abre la posibilidad para, a través del diálogo, buscar una solución. El segundo está relacionado con la noción de que la lucha, contradicción o elección de fines no tiene lugar en la política de Aristóteles, pues la bondad o maldad de éstos es natural y todo lo que es natural armoniza. Esta idea está directamente ligada a la concepción aristotélica de que todo lo existente en la naturaleza tiene una finalidad, no ha sido creado en vano. Finalmente, el tercer aspecto se apoya en el hecho de que el saber político no es exacto, no se puede definir lo perfecto, sino que para cada problema puede haber diferentes soluciones e incluso unas soluciones pueden ser mejores que otras (Franzé, 2004, p. 37).

Aunque reconocemos la importante aportación de Aristóteles al desarrollo del concepto de *política*, no tomamos como referencia para nuestras discusiones la idea de que el hombre es por naturaleza un ser político. Para justificar nuestro punto de vista, tomamos como referencia la contribución de Arendt (1997) para quien la política tiene tres importantes

características: 1) se basa en la pluralidad de los hombres; 2) cree en la idea de estar juntos, los unos con los otros, pero todos diferentes es decir, los hombres se organizan políticamente en comunidades esenciales en un caos absoluto o a partir de un caos absoluto de las diferencias y; 3) no existe nada esencial en el hombre, o sea, es a-político. En este sentido, la política no está en el hombre, sino que nace entre los hombres. Para Arendt, la política surge “en el entre” y se establece como relación. Las tres características mencionadas son absolutamente posibles siempre que se desarrollen en el ámbito de lo político (Arendt, 1997 p. 46).

En lo que concierne a la Política Moderna, Max Weber, pensador alemán del periodo de transición entre el siglo XIX y el siglo XX, atribuye al Estado Moderno dos armas para ejercer la política: la primera se refiere al monopolio de la fuerza física (ejercido por la policía y por el ejército) que tiene el Estado y que le permite ejercer, de forma legítima, la punición física sobre sus ciudadanos; la segunda, caracteriza al Estado como un instrumento de la política que está organizado de manera racional. En este sentido, desde el punto de vista de Weber, la Política Moderna va asociada con la política como poder, lo que rompe con una visión clásica, visto que la política ya no se presenta como gestión técnico-apolítica del bien común. La política significa administrar la *polis*, pero también es lugar del poder, de poder como sustantivo (lugar del poder) y de poder como verbo (ejercer el poder). En síntesis, podemos afirmar que la concepción de la política defendida por Weber está pautada estrictamente en función del poder. Sin embargo, Abellán (2004, p. 15) señala que Franzé (2004) “analiza con especial acierto la definición weberiana de la política, entendiéndola no solo como lucha por el poder sino también como lucha entre fines y valores opuestos entre sí e inconmensurables”. Refiriéndose a la política como actividad, Franzé aún declara que:

En un sentido muy amplio, política es en Weber toda actividad de dirección autónoma (política de una empresa, de un sindicato, de una universidad, incluso de un individuo en relación a sus asuntos personales). En sentido preciso y restringido, política es la decisión o la influencia sobre la dirección de una asociación específicamente política, que en la actualidad es el Estado (Franzé, 2004, p. 54).

A la luz de la concepción de Weber, Franzé se propone presentar las características de la política en la transición entre los siglos XIX y XX y explica que, para el pensador alemán, uno de los rasgos consubstanciales a la política es el hecho de esta ser un ejercicio del poder sustentado en la fuerza que busca establecer una relación de obediencia-dominación de unos hombres sobre otros hombres. No obstante, históricamente estos rasgos se plasman de forma diversa y según las regiones culturales y civilizatorias. En este sentido, para que podamos

definir qué es la política y en qué consiste dedicarse a ella, es fundamental empezar por precisar esta particularidad histórica y cultural. Para concluir este debate, Franzé presenta tres aspectos que caracterizan la política de la transición entre los siglos XIX-XX en el Occidente: 1) la centralización del poder político estatal en una sola cabeza; 2) al calor de la centralización del poder, el surgimiento del político profesional (sea para alcanzar el liderazgo, sea para trabajar para el líder) y; 3) el desarrollo de la autoridad carismática<sup>14</sup> como forma de autoridad política, en la figura del líder como vocación política (Franzé, 2004, pp. 54-56).

Entre las más conocidas y discutidas definiciones de política, está la del alemán Carl Schmitt, uno de los principales ideólogos del Movimiento Revolucionario Conservador en Alemania. Su teorización sobre la política se sostiene en el argumento de que la política es como un juego o dialéctica amigo-enemigo, que tiene la guerra como su máxima expresión. En base a eso, el campo de origen y de aplicación de la política sería el antagonismo y su función consiste en unir y defender los amigos y en desagregar y combatir a los enemigos. Es necesario tener muy en cuenta que para Schmitt “enemigo no significa [...] ni competidor económico, ni oponente en una discusión, sino otro existencial. Si con el competidor o el oponente se puede coexistir dentro de un mismo colectivo, con un diferente o extraño tal cosa no es posible” (Franzé, 2004, p. 140). El autor amplía su explicación sobre la concepción amigo-enemigo defendida por Schmitt y señala que:

La distinción amigo-enemigo no representa una clasificación moral, estética o de intereses. El enemigo no tiene por qué ser peor moralmente, feo estéticamente o inconveniente económicamente. Solo es distinto, heterogéneo con referencia al modo de ser de una comunidad dada, lo que lo convierte automáticamente en una amenaza para el conjunto de amigos en el cual se encuentra presente (Franzé, 2004, p. 140).

La relación amigo-enemigo, como aspecto más importante en la definición de *política* propuesta por Schmitt, explica el interrogante que él mismo plantea sobre las reales posibilidades de que la política sea sinónimo de universalidad, de humanidad, y de ausencia de conflicto. Para él la política significa individualidad y, por lo tanto, significa conflictos y luchas de intereses. Todo eso parece llevarnos a entender que el concepto de *política* en

---

<sup>14</sup> La autoridad carismática es una de las formas de autoridad legítima definidas por Weber. Esta consiste en la obediencia de los subordinados a las órdenes de su superior a causa de la influencia de la personalidad y del liderazgo del superior con el cual se identifican. El poder carismático es un poder sin base racional, es inestable y adquiere características revolucionarias. No puede ser delegado, ni recibirlo en herencia.

Schmitt, apoyándose a la dicotomía amigo-enemigo, defiende que existen conflictos entre los hombres y los grupos sociales y que entre estos conflictos hay algunos diferentes a los demás por su particular intensidad. Abellán (2004) que se coloca en la huella de Franzé (2004), sostiene que para Schmitt “[...] la política para él no es una acción colectiva en la que la comunicación y la deliberación tengan cabida, sino el ámbito de la lucha, de la imposibilidad de racionalizar la convivencia humana” (Abellán, 2004, p. 15).

Según Schmitt la guerra es la representación del conflicto en su manifestación más intensa, sin embargo, eso no significa que sea un defensor de la guerra, tampoco quiere decir que esta es la finalidad de la política; la guerra es un hecho existencial, no normativo. En este marco, Schmitt defiende la idea de que el mundo (y aquí incluimos el mundo político) es pluriverso y no universo, por lo cual el conflicto – que es de naturaleza peligrosa en el hombre – y la lucha marcarán siempre las relaciones políticas. En definitiva, parece estar claro que el conflicto (y la guerra) presentes en la concepción de Schmitt sobre el concepto de *política* se acercan a la idea de política como monopolio de la fuerza, defendido por Weber.

Actualmente, son cada vez más comunes definiciones para el término *política* como “doctrina del Estado” o “ciencia política” para designar las actividades referentes a la *pólis*. Dagnino (2002), en un trabajo de amplia discusión sobre el concepto de *política*, sintetiza tres elementos que caracterizan este área de la filosofía: 1) una red de decisiones y acciones que implementan valores; 2) una instancia que, una vez articulada, va conformando el entorno en el cual una sucesión de decisiones futuras serán tomadas; y 3) algo que implica una red de decisiones o el desarrollo de acciones en el tiempo, mucho más que una decisión única. Es igualmente importante señalar que el concepto de *política* como una práctica humana está directamente relacionado con la idea de poder y se caracteriza por la búsqueda de alcanzar ventajas en diferentes partes implicadas. Bobbio (2000) considera el poder en su sentido más amplio y propone tres grandes clases: 1) el poder económico; 2) el poder ideológico; y 3) el poder político. El poder económico está relacionado con posibles manifestaciones resultantes de la posesión de los medios de producción; el poder ideológico está basado en la influencia que las ideas de grupos que gozan de cierto status social; y el poder político que, como ya hemos señalado en otro momento, se basa en la fuerza física.

Dagnino (2002) argumenta también que para entender el concepto de *política*, es imprescindible tener en cuenta: a) la distinción entre política y decisión; la política es generada por una serie de interacciones más o menos conscientes de diversos actores sociales (no solamente considerando los que toman las decisiones); b) la distinción entre política y administración; c) la presencia tanto de intenciones como de comportamientos; d) la presencia

tanto de acción como de no-acción; e) la posible determinación de impactos no esperados; f) el hecho de ser un proceso que se establece a lo largo del tiempo; g) la presencia de relaciones *inter* e *intra* organizaciones; h) el establecimiento de un ámbito gubernamental como la implicación de muchos actores; i) la subjetividad que caracteriza su definición según las visiones conceptuales adecuadas.

Considerando lo expuesto y tomando como referencia el acercamiento teórico sobre las concepciones de política que hemos presentado, señalamos que la concepción de política que defendemos y que sustentará nuestra investigación está pautada en la idea de que esta se traduce en un conjunto de acciones ideológicamente orientadas hacia la toma de decisiones a favor de un “grupo”, que no siempre es la *polis*. La concepción de política que dirige nuestras reflexiones en esta investigación está directamente relacionada a la idea de poder, conflictos e intereses. Así, pues, la investigación que hemos desarrollado y, en consecuencia, las reflexiones a las que hemos llegado, que presentaremos a lo largo de esta tesis, toman como hilo conductor la idea de que la enseñanza del español en Brasil es una cuestión política, resultado de intereses diversos, que se manifiestan a través de las relaciones de poder establecidas entre los implicados.

En el próximo apartado presentaremos algunas definiciones sobre política y planificación lingüísticas y, en cierta medida, comentaremos posibles relaciones entre política y el uso de la lengua, sea esta materna, segunda o extranjera.

### **1.3 Hacia la política lingüística: relaciones entre la política y el uso de la lengua**

Las definiciones de política presentadas en el apartado anterior son importantes porque nos permiten comprender como pueden ser aplicadas a las lenguas y a las diferentes situaciones lingüísticas. Entre las diversas funciones que realiza la política está el ejercicio del poder, lo que puede explicar, por ejemplo, por qué una lengua disfruta de más o menos *status* en una determinada comunidad lingüística o incluso en el ámbito internacional. Corroboramos la idea de que la importancia de una lengua está directamente asociada a la función que esta ejerce en la comunicación, además de considerar también otros elementos como, por ejemplo, los pueblos que la utilizan, el número de hablantes y su producción cultural, económica y científica.

Calvet (1999) desarrolla la idea de que los hombres no existen para servir a las lenguas, sino que las lenguas existen para servir a los hombres. En este sentido, propone una lingüística que no tenga como objeto de estudio las lenguas de forma aislada, sino los



hablantes de esta lengua, o sea, los individuos que componen determinada comunidad lingüística.

Este acercamiento al estudio del uso de la lengua supone que, cuando consideramos al hablante un individuo que pertenece a una determinada comunidad lingüística también lo analizamos como miembro de un Estado que desempeña su papel en esta comunidad. Por lo tanto, no podemos menospreciar su función de regulador del grupo social al que el hablante pertenece. Hofling (2001, p. 30) defiende que para la evaluación de políticas públicas es fundamental comprender la concepción de Estado y de política social que sostienen las acciones y programas de intervención en un determinado periodo. Estas distintas concepciones de sociedad, Estado y política educativa son importantes en nuestra investigación, puesto que, en el caso específico de la enseñanza del español en Brasil, podemos encontrar diferencias en las motivaciones del discurso legislativo en el ámbito federal y estatal para la difusión de esta LE en el país a lo largo de las diferentes décadas<sup>15</sup>.

La autora también propone una distinción entre *Estado* y *Gobierno*. De esta manera, para ella el Estado es un conjunto de instituciones permanentes – como, por ejemplo, los órganos legislativos, los tribunales, el ejército y otras – que posibilitan la acción del gobierno. Por lo tanto, *Gobierno* se remitiría al conjunto de programas y proyectos, que un grupo (políticos, técnicos, organismos de la sociedad civil entre otros) propone para la sociedad en su conjunto, consolidándose la orientación política de ese determinado gobierno que asume y desempeña sus funciones de gestor.

Se establecen así las políticas públicas como un proyecto de gobierno que dirige un programa de acciones para sectores específicos de la sociedad, como es el caso de la educación. Gobertm Muller (1987 citado en Hofling, 2001, p. 31) entiende las políticas públicas como el *Estado en acción*. Estas acciones exigen siempre la necesidad de la toma de decisiones que implican la participación de órganos públicos y sectores de la sociedad. Visto así, el Estado no es solo una máquina burocrática por lo que las políticas públicas no pueden ser reducidas a un conjunto de políticas estatales de carácter neutro que no tienen influencia directa sobre los ciudadanos.

Siguiendo el modelo de Dagnino, podemos afirmar que toda política es un conjunto de acciones que se deciden en el ámbito gubernamental. Trasladado al ámbito de las lenguas, la política constaría de decisiones que afectan a las lenguas de un territorio e implicaría al papel

---

<sup>15</sup> Para una comprensión más amplia sobre la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño en diferentes momentos de la historia de la enseñanza de esta lengua en Brasil, véase el apartado 1 del capítulo III de esta tesis.

de esas lenguas y a sus hablantes, así como al papel que puede tener el Estado para regular la relación que se establece entre lenguas-culturas y hablantes. A modo de ejemplo una vez más destacamos el caso de la relación del brasileño con la lengua-cultura española actualmente. La presencia obligatoria de esta LE en el currículo del sistema educativo brasileño, legitimada por la sanción de la ley 11.161 en 2005, es resultado de una política lingüística llevada a cabo por el Estado nacional y que, sin duda, contribuye para una nueva mirada del brasileño hacia el universo lingüístico-cultural hispánico.

La visión de la lengua como un bien o capital simbólico sirve de base para que Calvet (2002a, citado en Souza, 2009, p. 22) pueda asociar la lengua como capital con diferentes representaciones lingüísticas de la globalización. Esta asociación le ayuda a desarrollar el concepto de *politología lingüística* diferenciado del de *política*, como el análisis de las intervenciones del Estado sobre las situaciones lingüísticas de una comunidad. Según afirma el autor:

A política é definida pelos dicionários em uso como “a arte e a prática do governo das sociedades humanas.”, enquanto politologia é “a ciência política”. Essas duas palavras são claras e distinguem-se facilmente; além disso, são úteis na medida em que permitem fazer a distinção em um conjunto de práticas (as políticas) e a análise dessas práticas (politologia, ou ciência política). Nós propomos utilizar esta distinção entre política e politologia em relação ao sintagma politologia linguística que, por sua vez, implica em definirmos seu objeto de estudos e seus instrumentos. O objeto de estudo da politologia linguística é, dessa forma, construído pelas intervenções sobre as situações linguísticas (Calvet, 2002a, citado em Souza, 2009, p. 22).

Cuando Calvet define el estudio de los intereses sociales que implican la propagación de determinadas lenguas en contextos definidos estratégicamente, su objetivo era profundizar la concepción del objeto de estudio de la *politología lingüística*, caracterizada como un área de estudios, que tiene como objetivo “caracterizar as políticas lingüísticas, avaliar não somente os seus resultados, mas, sobretudo, seus pressupostos, suas bases ideológicas: em resumo, seu objetivo é mostrar que política está por trás una política linguística” (Calvet, 2002a, citado por Souza, 2009, p. 22 ). En esta perspectiva, Dye (1976, citado por Dagnino 2002, p. 5) declara que hacer Análisis Político es descubrir lo que hacen los gobiernos, por qué lo hacen y con qué diferencia lo hacen y, en este sentido, para este autor, la preocupación por lo que hace el gobierno es lo que diferencia el Análisis Político de la Ciencia Política. De esta forma, en esta investigación siempre hemos considerado la obligatoriedad del español en el sistema educativo brasileño como una cuestión política y que, como ocurre en las

decisiones del Estado, atiende a intereses que también pueden ser políticos. En lo que concierne a este debate estamos de acuerdo con lo que expone González (2010):

A nossa interpretação foi e continua sendo a de que a sanção da lei esteve claramente associada a um gesto marcado, de forma inequívoca, por objetivos de natureza cultural, política e econômica, '[...] uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação (OCEM, p. 127)'. Por isso dizemos ainda na introdução do documento que a Lei 11.161 constitui '[...] um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua [o espanhol] pode e deve ocupar no processo educativo [...]]' (González, 2010, pp. 27-28).

Calvet (2007) aún destaca que la intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo y que desde siempre los individuos han intentado legislar, fijar el uso correcto o intervenir en la forma de la lengua. Sin embargo, admite que la política lingüística (determinación de las grandes opciones en cuestiones de relaciones entre la lengua y la sociedad y su puesta en práctica), y la planificación lingüística, son conceptos recientes que recubren solo en parte estas prácticas antiguas. (Calvet, 2007, p. 11). Desde la perspectiva de este investigador francés, la política lingüística es inseparable de su aplicación (planificación lingüística) y ejercen una relación de subordinación. En este binomio la política lingüística comprende las grandes decisiones respecto a la relación lengua(s)-sociedad(es), mientras que a la planificación lingüística le atañe la implementación práctica de esas decisiones. La política lingüística representa la intervención del Estado, de individuos o de grupos en la lengua o en las relaciones entre lenguas. Así, pues, compartimos con Varela la idea de que es el Estado “la entidad capaz de asumir una política lingüística que aspire a cambiar un estado de cosas” (Varela, 2008, citada por Rodrigues, 2010, p. 15). En este sentido, en su conceptualización, la autora reconoce la importancia del Estado en la planificación de estas políticas:

Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos (Varela, 2008, p. 4, citada por Rodrigues, 2010, p. 15).

En el caso de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño además de la creación de la *Lei do Espanhol* podemos señalar, como acciones de planificación lingüística, la creación, en 2006, de las OCEM-Español, que marcaban los rumbos que el español debería

seguir y, a partir de 2011, la inclusión de la asignatura Español en el *Programa Nacional do Livro Didático* (en adelante, PNLD)<sup>16</sup>.

Sobre el origen del concepto que se atribuye al término **política y planificación lingüísticas**, Calvet (2007) explica que el sintagma *language planning*, que será traducido al castellano como *planificación lingüística*, aparece en 1959 a través de un artículo publicado por Haugen, en el cual el autor presenta una investigación sobre la intervención de algunas reglas ortográficas del noruego y la construcción de una identidad nacional del país. Para Calvet son comunes, en este ámbito, términos como **normalización, planificación o glotopolítica**<sup>17</sup>. Escoriza Morera (2004) también señala que aunque es común la denominación *política y planificación lingüísticas*, podemos encontrar denominaciones como *glotopolítica* o *lenguaje development* en tipos de estudio idénticos. Haugen reanuda el mismo tema durante una reunión organizada por William Bright, en la Universidad de la California, un evento que marca el surgimiento de la sociolingüística (Calvet, 2007 pp. 12-13).

Sobre el origen de este campo de estudios, Macedo *et al* (2005) añaden que:

La planificación lingüística surgió como una disciplina académica con su título correspondiente en la década de los cincuenta. [...] Como característica integral de la política lingüística autorizada por el gobierno, gracias a la cual el Estado espera alcanzar la conformidad y, por lo tanto, legitimar su poder, la planificación lingüística se centra en la distribución del poder lingüístico e implica a los proyectistas como personas con autoridad sobre el poder sociocultural y económico en un Estado, una nación o una entidad nacionalizada (p. 47).

La política lingüística forma parte de un conjunto de otras políticas gubernamentales, por lo que debemos entenderla a partir de sus vínculos con otros objetivos y decisiones sociales y políticas (Mar-Molinero, 2007). El autor hace referencia a Ghyn Williams (1992) y Blommaert (1996) que advierten “que sería ingenuo no percatarse de la fuerte carga política e ideológica implícita en la política lingüística de un gobierno” (Mar-Molinero, 2007, p. 352). Esta visión sobre la política y planificación lingüísticas es la base de nuestras reflexiones, no solo en la condición de investigador, sino también en el papel que asumimos en la formación de profesores de español en Brasil. Es importante que todos (profesores, profesores en

<sup>16</sup> Para más informaciones sobre el PNLD, véase el capítulo II.

<sup>17</sup> El concepto de *Gltopolítica* según Guespin y Marcellesi (1986), citado por Herrero Valeiro (2003) en las “designa las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro empleo; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto. Gltopolítica es un término necesario para englobar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”.

formación e investigadores) entendamos que la presencia del español en el sistema educativo brasileño así como las acciones llevadas a cabo por el Estado para su implementación en el currículo están cargadas de intereses, sean ellos lingüísticos, económicos, culturales y/o políticos.

En la búsqueda por una definición para *política lingüística* y *planificación lingüística*, Escoriza Morera (2004) hace referencia a las definiciones propuestas por E. Haugen, Diccionario de Lingüística (Anaya), E. Coseriu y D. Christian con el objetivo de demostrar las diferentes acciones contenidas en el seno de esta disciplina. Así, pues, Escoriza Morena (2004) se apoya en D. Christian (1992) y concluye que:

[...] la política y la planificación lingüísticas se interesan por cualquier tipo de intervención consciente de los poderes institucionales sobre las lenguas, tanto propias como ajenas, es decir, estudian toda decisión de carácter político, tomada por un grupo con el poder y la capacidad necesarios para ello, que afecte al uso de los sistemas lingüísticos, independientemente de que dicha decisión se tome siguiendo criterios de tipo instrumental (en los que se potencia el carácter comunicativo de la lengua) o de tipo sociolingüístico (más interesados en reparar el valor simbólico que todo sistema encierra) (Escoriza Morera, 2004, p. 11).

Como podemos observar en su definición, el autor menciona las intervenciones institucionales tanto para cuestiones relativas a lenguas propias como para lenguas ajenas (extranjeras). En este sentido, destacamos que la investigación que hemos llevado a cabo se enmarca en el campo de la política y planificación lingüística para LE, visto que utilizamos como objeto de análisis documentos oficiales que son el producto de intenciones institucionales (Ministerio de Educación en Brasil y Consejo de Europa). Los documentos brasileños tienen como objetivo ofrecer parámetros y orientaciones y el MCER una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de LE en dos diferentes contextos. Además, debemos resaltar que los estudios apoyados en esta disciplina tienen en cuenta criterios instrumentales y sociolingüísticos. Insistimos en el carácter político que caracteriza las acciones de planificación lingüística y, por esta razón, no entendemos la planificación desde una óptica tecnocrática o apolítica, sino que la comprendemos como un conjunto de medidas que van a poner en práctica decisiones (políticas) como, por ejemplo, la que está relacionada a la (no) enseñanza de una LE en una comunidad.

Sobre los intereses que implican acciones de política y planificación lingüísticas podemos apuntar, por una parte, la defensa de la lengua y, por otra, la difusión de una lengua. La defensa se define por una acción consciente llevada a cabo por diferentes poderes institucionales con el objetivo de preservar el uso de la lengua. En este caso, ponemos como

ejemplo el *Projeto de Lei 1676*, de 1999, presentado por el entonces Diputado Federal brasileño Aldo Rabelo. El proyecto deliberaba sobre la promoción, la protección, la defensa y el uso de la lengua portuguesa “culto y bella”. La mira del autor de este proyecto son los *extranjerismos*, sobre todo el excesivo número de palabras y términos del inglés que se ha incorporado al portugués, lengua oficial del país. Después de su publicación en la Cámara de los Diputados, en 2001, el proyecto de ley fue sometido a la aprobación en el Senado Nacional, pero, a causa de las numerosas críticas que recibió de la sociedad, sobre todo por su carácter autoritario y conservador, este proyecto sufrió modificaciones profundas y su relator, el Senador Amir Lando, presentó un sustituto para el proyecto<sup>18</sup>, que no fue finalmente aprobado (Faraco, 2001b). La difusión de una lengua también es un aspecto motivador para la política y la planificación lingüísticas. España, a través de instituciones como el Instituto Cervantes, nos ofrece un ejemplo de políticas para la difusión de la lengua y cultura hispánicas y de su enseñanza.

En el campo del desarrollo de las investigaciones en política y planificación lingüísticas, Heinz Kloss (1967, citado por Calvet, 2007, pp. 28-29) hace dos importantes aportaciones: la primera radica en la distinción que hace entre lenguas cercanas, de la misma familia lingüística (*lenguas Ausbau*, en alemán); la segunda, en las lenguas consideradas aisladas, independientes (*lenguas Abstand*, también en el idioma alemán). Esta distinción sirve como base teórica para muchas investigaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Sobre las investigaciones en el ámbito de las lenguas cercanas, mencionamos como ejemplo las relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de E/LE a brasileños. A modo de ejemplo recalamos el estudio realizado por las investigadoras brasileñas Kulikowski y González (2000), con el título *Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía*, en el que las autoras proponen un debate sobre los límites de esta cercanía que caracteriza el español y el portugués y que, muchas veces, puede ser precisamente la dificultad de los aprendices brasileños de español. La segunda aportación sin duda es la distinción que Kloss propone entre la *planificación del corpus* (*Sprachplanung*) y la *planificación del status* (*Statusplanung*). De acuerdo con esta distinción, mientras la planificación del corpus se refiere a las intervenciones en la forma de la lengua (creación de una escritura, neologismos, estandarización...), la planificación del status se remite a las funciones de la lengua, su status social y las relaciones que puede establecer con otras lenguas.

---

<sup>18</sup> *Projeto de Lei da Câmara número 50 (substitutivo)*, de 2002.

También en lo referente a las investigaciones en el ámbito de la política y de la planificación lingüísticas, Calvet (2007) nos advierte que hay diferencias entre los trabajos desarrollados por los investigadores norteamericanos y los investigadores europeos. Según el autor, los primeros ponían énfasis en la planificación, o sea, en los aspectos técnicos de esta intervención y se plantean muy poco la cuestión del poder que se encuentra detrás de estas intervenciones. En este sentido, la planificación para los norteamericanos parece mucho más importante que el aspecto político, otorgando a Calvet la impresión de que para ellos la posibilidad de una investigación sin política parece factible y placentera. Por otro lado, el investigador señala que los investigadores europeos (alemanes, españoles y franceses) parecen mucho más implicados en tratar la cuestión del poder, a pesar de que la Sociolingüística catalana se encuentra en un sistema de reemplazo. Desde su punto de vista, en Cataluña los lingüistas militan a favor de su lengua (catalán) con el fin de promover las funciones hasta entonces ocupadas por la lengua del Estado (el español).

En lo que se refiere a las formas de intervención en las situaciones lingüísticas, Calvet (2002a) presenta dos modelos: las intervenciones *in vivo* y las intervenciones *in vitro*. El primer modelo se manifiesta a través de las intervenciones de los individuos, sin la influencia directa del Estado; en esta intervención las soluciones de un problema se presentan a través de una práctica social. El segundo representa las intervenciones creadas a partir de leyes y decretos y se presenta como una acción de poder y, por lo tanto, se consideran política lingüística.

En el caso de la enseñanza de LE en Brasil, las escuelas de lenguas (academias) han asumido un papel clave en la educación lingüística de muchos estudiantes, principalmente para los estudiantes de las escuelas públicas del país. Dichas academias se han convertido en una alternativa para superar las carencias del aprendizaje de estos alumnos, especialmente en el caso del aprendizaje del inglés, que muchas veces la única LE enseñada en las escuelas brasileñas. Este cuadro refuerza la creencia de que la LE no se aprende en la escuela y se justifica con la escasez de profesorado competente, con la falta de material didáctico adecuado y de calidad, con el número insuficiente de clases, etc. En este sentido, las acciones (individuales) de estos estudiantes para acceder a una enseñanza de LE de mejor calidad y resolver sus carencias de educación lingüística constituyen un modelo de intervención *in vivo* que, a su vez, es consecuencia de la ineficacia de la enseñanza de LE en la educación oficial (forma de intervención *in vitro*). Respecto a la forma de intervención lingüística *in vitro*, ponemos como ejemplo la sanción y las medidas para la implementación de la ley 11.161, que

cubre la obligatoriedad del español en el sistema educativo del país, un caso de intervención directa del poder del Estado.

Como ya hemos mencionado, Calvet (2007) señala que la planificación lingüística recibe su bautismo en la misma época que la sociolingüística, más tarde definida por J. Fishman como sociolingüística aplicada (Calvet, 2007, p. 13). Para que comprendamos con más profundidad los límites de estos dos campos de estudio, recurrimos al estudio de Bastardas-Boada (2004), que presenta algunas definiciones de sociolingüística y de política y planificación lingüísticas. Respecto a la sociolingüística general, el autor la define desde las perspectivas “macro” y “micro”. En lo que se refiere a la primera perspectiva, Bastardas-Boada explica que se ocupa de problemas específicos de la lengua. Como ejemplos nos pone el estudio de las influencias de los poderes políticos, económicos y mediáticos sobre el fenómeno lingüístico; las consecuencias de los contactos entre grupos lingüísticamente distintos; los procesos históricos de minorización/sustitución y normalización lingüísticas; y la planificación de los códigos y la regulación política de sus usos. Como advierte el autor, algunos de estos campos de estudios, en su vertiente más aplicada darán pie a subdisciplinas, como es el caso de la política y planificación lingüísticas. En lo que concierne a la perspectiva “micro” de la sociolingüística, este investigador explica que:

[...] el campo sociolingüístico presta su atención a la comprensión de la interacción conversacional humana, que incluye los marcos interpretativos y las situaciones en que tienen lugar los encuentros humanos, los hábitos, usos y costumbres que se consagran en la coordinación regular de estos intercambios, y las expectativas mutuas que se establecen. Asimismo la microsociolingüística se ocupa también del comportamiento comunicativo de los individuos bi o plurilingües, de los aspectos más socioculturales de la adquisición del lenguaje, o de los significados sociales que los individuos adhieren a las formas lingüísticas (Bastardas Boada, 2004, p. 177).

El autor señala que aunque distinguidas tradicionalmente, las perspectivas “macro” y “micro” de la sociolingüística, desde el punto de vista teórico deben ser enlazadas, puesto que sus objetos y acontecimientos se dan simultáneamente en los dos planos. Así, pues, propone que la política y la planificación lingüísticas se ocupan de los “procesos de decisión e intervención pública sobre la organización lingüística de la sociedad, de las estructuras que esta organización puede adoptar y de sus efectos evolutivos sobre los sociosignificados y comportamientos lingüísticos tanto público como privado” (Bastardas Boada 2004, p. 186). De este modo, el autor incluye la política y la planificación lingüísticas en el campo de la sociolingüística general, a pesar de reconocer que presenta características distintas puesto que se ocupa de aspectos no propiamente contemplados desde una óptica “socio” estricta, como



pueden ser el derecho, las formas que pueden tomar las intervenciones político-administrativas en la vida pública e incluso los aspectos éticos de las mismas (Bastardas Boada, 2004, p. 187). Se puede percibir una visión más general de las distinciones entre los temas de la sociolingüística y de la política y planificación lingüísticas en el esquema que presentamos a continuación:

SOCIOLINGÜISTICA	POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA
1) se ocuparía de la organización y evolución global de los comportamientos lingüísticos y de sus significados sociales.	1) se centraría más en el plano de las intervenciones de los poderes públicos que puedan afectar esta organización y evolución sociolingüística en una sociedad determinada.
2) intenta comprender, por ejemplo, cómo y por qué se produce un proceso de <i>bilingüización</i> masiva de una población y los cambios que este produce en los usos y las representaciones sociales.	2) se centrará en el tipo de decisiones políticas tomadas por un determinado organismo gubernamental, los objetivos explícitos y no explícitos de estas decisiones, sus determinantes ideológicos, la dinámica de su implantación, y los efectos sociolingüísticos que, directamente o indirectamente, produzcan estas decisiones políticas en la sociedad.
3) dialoga más frecuentemente con la antropología, la psicología social, la sociología, las ciencias políticas, y la historia.	3) dialoga más con las ciencias políticas y de la administración, el derecho, la lingüística prescriptiva y aplicada, aunque debe tener en cuenta las demás disciplinas socioculturales.
4) proyectaría la mirada global sobre los fenómenos estudiados.	4) sería una perspectiva aplicada, más reducida y especializada en los aspectos más políticos de la situación.
5) se ocupa más bien de la comprensión del conjunto de los mecanismos dinámicos que subyacen en la actividad comunicativa humana en el mundo social y la determinan en su evolución histórica.	5) Se ocupa de las intervenciones conscientes de los humanos en la organización de esta actividad comunicativa y en la determinación de su evolución.
6) se pregunta fundamentalmente cómo es el mundo	6) se plantea preguntas más relacionadas con a) ¿cómo organizar adecuadamente y felizmente un mundo que es así?, b) ¿cómo llegar a estructuraciones diferentes a las que hay en la actualidad?, c) ¿cómo poder intervenir en las evoluciones de las situaciones?
7) intenta comprender la realidad, hacérsela inteligible.	7) se dedica más a <i>organizar, diseñar y cambiar</i> determinadas partes de esta realidad.
8) las aportaciones teóricas de la sociolingüística van hacia conseguir la inteligibilidad del mundo.	8) las de la política y planificación lingüísticas van en la dirección de facilitar la intervención de los humanos en su organización y evolución.

*Cuadro 1: Cuadro comparativo entre Sociolingüística versus Política y Planificación Lingüística (Bastardas-Boada, 2004)*

Una vez presentado este cuadro que nos ayuda no solo a comprender los límites entre la sociolingüística y la política y la planificación lingüísticas, sino también a entender mejor la naturaleza y función de esta última, nos parece igualmente importante hacer referencia a los fundamentos teóricos de la política y planificación lingüísticas. De este modo, señalamos la visión eco-socio-significativa con la que Bastardas-Boada entiende los fundamentos de la política y la planificación lingüísticas.

Para el autor, “eco” viene de “ecología” e indica una visión *ecosistémica* sobre los hechos observados, lo que supone superar una limitada visión “juridicista” o puramente lingüística para la comprensión de los hechos que se observan. Respecto a eso señala el investigador:

Aunque la política y la planificación lingüísticas nos llevan, ciertamente, a trabajar con leyes y disposiciones normativas oficiales —tanto sobre la forma como sobre los usos lingüísticos— la penetración sobre la dinámica de estos fenómenos solo se consigue situando los mismos en su contexto de producción y existencia, es decir, teniendo también en cuenta los procesos de decisión de las políticas y disposiciones adoptadas, los grupos de interés en presencia, sus relaciones de poder, sus ideologías y aspiraciones, sus configuraciones sociodemográficas, su interpretación de las políticas adoptadas, su reacción respecto de las mismas, etc. (Bastardas Boada, 2004, p. 190).

En lo que se refiere a la política y planificación lingüísticas para la enseñanza de LE y en especial para el caso del español en Brasil, la aportación de este autor fortalece en mayor escala nuestra concepción política y en menor escala la tecnocrática sobre las decisiones y su puesta en práctica llevadas a cabo por el Estado con el fin de implantar la Lengua Española como disciplina de carácter obligatorio en el sistema educativo brasileño. No se trata de una asignatura más en el programa, sino de la concreción de una política (también lingüística), que, a su vez, es resultado de intereses variados.

La dimensión “socio” indica que los fenómenos de la política y la planificación lingüísticas tienen en el centro el ser humano y su organización sociocultural. Bastardas Boada explica que a partir de esta dimensión se tiene en cuenta “las jerarquías socioeconómicas existentes en las sociedades desarrolladas, y las distintas formas de ver y actuar en el mundo según la situación de los individuos en la escala social” (p. 190). Además, el autor también explica que las representaciones colectivas sobre los grupos humanos sostenidas por los participantes, así como su visión de los fenómenos lingüísticos podrían desempeñar un papel muy importante en la determinación y en los efectos de las políticas lingüísticas.

Finalmente, la dimensión “significativa” nos avisa de la importancia de los procesos y estructuras de la representación de la realidad en la decisión de los comportamientos humanos, es decir, tiene en cuenta las representaciones cognitivas de la realidad, en especial las formas y variedades lingüísticas, las emociones asociadas a estas, además de las construcciones biopsicológicas del cerebro/mente humanos (Bastardas Boada, 2004, p. 190).

Este apartado se ha desarrollado con el objetivo de presentar algunas concepciones sobre política y, en el ámbito de las lenguas, (materna, segunda o extranjera), nuestro objetivo ha sido establecer una relación entre la política y el uso de la lengua. De esta forma, considerando esta relación, también hemos presentado, bajo el punto de vista de diferentes investigadores, algunas definiciones sobre política y planificación lingüísticas.

#### **1.4 Política lingüística en Brasil**

Brasil se caracteriza por ser un amplio territorio que se extiende en un área de 8.511.965 km<sup>2</sup>, siendo así el país más extenso de Sudamérica, el tercero de las Américas y cuarto del mundo. El país, que ocupa 47% del territorio continental, tiene fronteras con Argentina, Bolivia, Colombia, Guayana, Guayana Francesa, Paraguay, Perú, Surinam, Uruguay y Venezuela. Actualmente, la población brasileña es de más de 190 millones de habitantes<sup>19</sup> y, administrativamente, está dividido en 27 Estados y 01 Distrito Federal, distribuidos en cinco regiones: la Norte, la Noreste, la Sureste, la Centroeste y la región del Sur. (Véase el mapa a continuación).

---

<sup>19</sup> Dato colectado del IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), órgano oficial del Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponible en la página web <http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/online/popclock/popclock.php> Acceso en 13 de junio de 2010.



Figura 1: Mapa político de Brasil: estados y regiones

Brasil, este extenso país que posee gran diversidad cultural, tiene su historia marcada por cinco grandes periodos migratorios: los diferentes pueblos indígenas, autóctonos, descendiente de grupos humanos que migraron de Siberia, aproximadamente en 9.000 a. c.; los colonos portugueses que llegaron al país para explorar la colonia desde su descubrimiento (1500) hasta su independencia (1822); los africanos traídos como esclavos para servir como mano de obra (de 1530 a 1850); los diversos grupos de inmigrantes, sobretodo de Europa, que llegaron al país desde finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX; grupos de inmigrantes más recientes (siglo XX) como los de Asia y Oriente Medio. Desde el punto de vista cultural esto corresponde a una gran diversidad en la población brasileña, ya que en su formación han contribuido muchos pueblos y etnias.

Desde el punto de vista lingüístico, Guimarães (2005) en su artículo “*A Língua Portuguesa no Brasil*”, establece, para hablar de su historia, cuatro periodos diferentes, considerando como elemento delimitador de estos cuatro periodos el modo de relación del portugués con las demás lenguas habladas en el país desde 1552.

El primer momento incluye desde la colonización portuguesa hasta la salida de los holandeses, en 1654. En este periodo, el portugués convive con las lenguas indígenas, con las lenguas de uso general y con el holandés. Las lenguas de uso general eran las lenguas tupi

habladas por la mayoría de la población, y que asumían el papel de lengua franca, mientras que el portugués, era la lengua utilizada en los documentos oficiales y por aquellos vinculados a la administración de la colonia.

El segundo periodo empieza con la salida de los holandeses y la llegada de la familia real a Rio de Janeiro, en 1808. Cuando los holandeses partieron, la lengua portuguesa, libre de competencia de otras lenguas de Estado (holandés), pasa a relacionarse con las lenguas indígenas, las lenguas generales y las lenguas africanas de los esclavos. En este periodo, con la intensificación del proceso de colonización, el imperio portugués prohíbe el uso de las lenguas generales en la colonia, convirtiéndose así el portugués en la lengua más hablada en el país.

El tercer periodo del portugués en Brasil empieza con la llegada de la familia real portuguesa, en 1808, y termina con la Independencia. La creación de la prensa, por D. João VI cambia el escenario de la vida cultural brasileña y se convierte en instrumento para la circulación de esta lengua en el país, caracterizada por ser “la lengua del rey, la lengua de la corte”.

El cuarto periodo se caracteriza por los intentos de convertir el portugués (lengua del colonizador) en lengua oficial y nacional del país y por el inicio de las relaciones del portugués con las lenguas de los inmigrantes (alemán, italiano, japonés, coreano, holandés, inglés). Así, la lengua oficial y nacional pasa a relacionarse, por un lado con las lenguas de inmigrantes y, por otro, con las lenguas indígenas y, en cierta medida, las africanas (Guimarães, 2005)

Como hemos observado, la intervención del Estado sobre las prácticas lingüísticas de la sociedad brasileña se remonta al periodo colonial. Thomaz (2005) argumenta que, aunque verdaderamente la implementación de una política lingüística coherente con la realidad nacional todavía no ha ocurrido, la acción política sobre las lenguas del país se documenta desde nuestra colonización. La investigadora afirma que en cada uno de los periodos históricos brasileños más importantes (Brasil Colonia, Imperio, República, antes y después de la Constitución de 1988) se han constatado las ventajas e inconvenientes que cada política lingüística vigente en la época impusiera a la sociedad en su conjunto.

Estas políticas hacen de Brasil una unidad lingüística, pero, como argumenta Ziles (2001), esa idea es tan solo un mito implantado por la ideología colonialista portuguesa, la cual oculta la multiplicidad de lenguas habladas en el país:

Línguas indígenas (restam umas 180 das quase 1.500 existentes naqueles idos de 1500; línguas de imigrantes europeus (alemães, italianos, judeu, poloneses, russos, ucranianos, etc.) ou asiáticos (japoneses, chineses, coreanos, etc.), para mencionar somente algumas; e a própria língua espanhola, falada ao longo da fronteira em vastas extensões territoriais. (Ziles, 2001, p. 150).

La supuesta unidad lingüística que puede existir en el imaginario colectivo es presentada por Ziles (2001) como un auténtico “milagro brasileño” que, de alguna manera, marca la identidad nacional. Este aparente “milagro” ha sido implantado a la fuerza por medio de instrumentos legales, por sumisión, esclavitud, muerte o exclusión social.

Até meados do século XVIII a língua portuguesa só era falada mesmo no litoral. Em São Paulo e na área de expansão territorial resultante da ação dos bandeirantes-caçadores-de-escravos-índios, falava-se a língua geral, uma língua indígena de origem tupi [...]. No Nordeste, havia as línguas indígenas das tribos que escapavam de ser dizimadas, as línguas africanas dos que resistiam aos sofrimentos e humilhações da escravidão, ao lado do português e das variedades crioulas [...]. No Norte, falavam-se as línguas indígenas, e espalhou-se, gradativamente, outra língua geral, a amazônica, também uma língua indígena modificada pelo contato (Ziles, 2001, pp. 151-152).

Así, un país caracterizado por ser ecológicamente multicultural y multilingüe, cuyas lenguas en contacto vivían procesos de cambios naturales, resultantes de prácticas sociales, se define artificialmente por intervenciones del poder estatal y planificación lingüística en un país monolingüe para contribuir a crear un Estado Nacional<sup>20</sup>.

Esta modificación en la situación lingüística vivida por Brasil en el siglo XVIII, se concreta por medio de la Ley del Directorio del Marqués de Pombal, de 1757. La ley convierte en obligatoria la enseñanza de la lengua portuguesa y prohíbe la enseñanza y el uso de lenguas indígenas y de la lengua general<sup>21</sup> en las escuelas. Rodrigues (2004) opina que:

Consideramos esta ação reguladora como decisiva na constituição da relação do brasileiro não apenas com a língua portuguesa, mas com as línguas, já que, se a analisarmos cuidadosamente, veremos que, com ela, se configura um dos momentos mais marcantes não somente para a história da língua portuguesa no Brasil, mas também, num sentido mais abrangente, para a história das línguas no Brasil, pois seus efeitos, enquanto um gesto político de intervenção do Estado, que funcionaria como delimitador do alcance das línguas das mais diversas populações em todo o território. Assim, acreditamos que o Diretório de Pombal atuou como força excludente de todas as demais línguas que aqui existiam e se usavam o que faz com que

<sup>20</sup> Para un estudio más detallado remitimos a la bibliografía (cf. Rodrigues, 1993, Lemos, 2008.).

<sup>21</sup> En el siglo XVIII había dos lenguas generales: lengua general paulista, hablada en el sur del país y la lengua general amazónica o *nheengatú*, usada en el proceso de ocupación amazónica. De estas dos lenguas generales solamente el *nheengatú* sigue siendo utilizada entre los indígenas de distintas etnias, habitantes de la región Norte del país.

adquira sentidos num âmbito mais amplo das línguas (todas) no Brasil [...] (Rodrigues, 2004, p. 179).

Esta ley de 1757 se interpreta, por un lado, como el primer gran gesto de política lingüística que impactó de forma directa y negativa sobre la historia de las lenguas en Brasil y, por otro lado, como la decisión del Estado de elegir la lengua portuguesa, una LE (la lengua de Portugal), como lengua nacional. En este sentido, podríamos afirmar que la planificación lingüística en nuestro país camina en paralelo con el crecimiento del Estado-Nación y que, sin embargo, los estudios en este ámbito de la Lingüística Aplicada son todavía jóvenes en Brasil.

Actualmente, la Constitución brasileña, publicada en 1988, Capítulo III, Artículo 13 dice que “*A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil*”. Sin embargo, la Constitución actual fomenta el pluralismo lingüístico en el espacio nacional y, por ello, se pueden identificar en este documento, fundamentos para el reconocimiento y la protección de otras lenguas. Hay un capítulo específico, en el título *Ordem Social*, que habla de los indígenas y del reconocimiento de sus lenguas:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988 – *Constituição*, Art. 231).

En el capítulo de la Constitución que trata de la Educación, también se pueden encontrar referencias a la preocupación por la preservación de las lenguas de esas comunidades:

Art. 210. [...]

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988 – *Constituição*, Art. 231, § 2º).

La LDB, también determina el uso de la lengua portuguesa en la enseñanza fundamental regular pero señala que “o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas”.

En este sentido, el análisis de la adopción de otra lengua no puede ser reducido a la consideración de la norma que fija la lengua oficial, pues, en diversos dispositivos constitucionales, la diversidad cultural del país recibe algún tratamiento. A modo de ejemplo,

el artículo 215 de la Constitución exige que “*O Estado garanta o total exercicio dos direitos culturais de todos os grupos participantes do processo civilizatório nacional*”. La lengua puede ser incluida dentro de las manifestaciones culturales a las que tienen derecho los ciudadanos. En la Constitución esto es más evidente cuando, en el Artículo 16, el documento declara:

Art. 216. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:  
I - as formas de expressão (Brasil, 1988 – *Constituição*, Art. 216).

#### 1.4.1 Estudios sobre política lingüística en Brasil

De entrada, queremos señalar que aunque el concepto de *política lingüística* sea muy fértil en los debates sobre las prácticas sociales en torno al lenguaje, este ha sido introducido muy recientemente en el contexto académico brasileño (Oliveira 2006). Este mismo autor, en el prefacio de la obra de Calvet (2007) argumenta que la poca atención dirigida a las cuestiones de políticas lingüísticas puede estar relacionada con la ideología de la lengua única en Brasil, que surgió en el periodo de la colonización portuguesa y que ha disfrazado la realidad multilingüe brasileña.

Fue Alberto Escobar quien escribió el primer ensayo de la primera colectánea de estudios sobre políticas lingüísticas publicada en Brasil, en 1988. El ensayo *Política y Lingüística*<sup>22</sup> trata del carácter multilingüe y pluricultural de la sociedad peruana, anticipando, de esta forma, un debate que se intensificaría en los tiempos de globalización. En este estudio, Escobar nos advierte que el reconocimiento de las situaciones multilingües es sumamente importante para la creación de políticas lingüísticas (Escobar, 1988).

La colectánea a que nos referimos anteriormente, organizada por Orlandi (1988), bajo el título “*Política Lingüística na América Latina*”, reúne textos de investigadores de lengua en los diferentes países de América Latina con el objetivo de hacer asequibles sus reflexiones sobre un área de investigación sobre el lenguaje más contundente y, a la vez, más necesaria y constitutiva históricamente en América Latina (Orlandi, 1988). Según señala la autora, en esta colectánea, las lenguas indígenas con una de las referencias tomadas por una parte de los

---

<sup>22</sup> Este ensayo fue anteriormente en: “El reto del Multilingüismo en el Perú”, Perú – Problema, número 9, Instituto de Estudios Paraguayos, 1972.



textos publicados, visto que la investigación sobre las políticas lingüísticas sobre las lenguas indígenas en América Latina puede servir de referencia para pensar en la relación lingüística entre otros grupos lingüísticos diferenciados. Además, señala que igualmente importante en América Latina es la relación entre las lenguas africanas y el portugués o el español.

Los primeros trabajos de políticas lingüísticas en el territorio brasileño fueron dedicados al análisis de situaciones de lenguas minoritarias, como es el caso, por ejemplo, de las lenguas de fronteras y de las colonias de inmigrantes, caracterizadas muchas veces como lenguas de contacto. Entre estos estudios podemos destacar Rodrigues (1993) y Cavalcanti (1999). Rodrigues (1993) es uno de los grandes investigadores en el área de las lenguas indígenas en Brasil y en su estudio titulado “*Línguas indígenas. 500 anos de descobertas e perdas*”, realizó un amplio estudio histórico sobre las lenguas indígenas en Brasil desde el periodo de la colonización portuguesa hasta la situación actual de las lenguas indígenas en el país. Cavalcanti (1999), a través de una investigación etnográfica, se centra en el conflicto lingüístico existente en una escuela rural, ubicada en una comunidad bilingüe/multilingüe en zona de inmigración alemana en el sur de Brasil, donde los niños aprenden en casa la lengua heredada, utilizada en el ámbito familiar y social. El objetivo de Cavalcanti es analizar la situación contacto/conflicto lingüístico existente en aquella zona y su relación con las cuestiones de identidades construidas en los discursos hegemónicos.

En 1999, a partir de un debate promovido por la *Associação Brasileira de Lingüística*, se publicó un documento que tuvo como título “*Pela definição da Política Lingüística no Brasil*” y, a partir de este evento, los temas relacionados con el área de las políticas lingüísticas pasan a formar parte de los debates en universidades, seminarios, congresos y publicaciones especializadas. Los debates se centran al menos en seis ámbitos: 1) lengua oficial del Estado y su gestión; 2) gestión de las comunidades bilingües y plurilingües; 3) gestión de las minorías lingüísticas; 4) el Estado y la enseñanza de la Lengua Portuguesa como lengua materna; 5) actuación de las universidades brasileñas en las cuestiones de investigación y enseñanza de la Lengua Portuguesa; y 6) el Estado y la enseñanza de las lenguas extranjeras (Castillo, 2010).

Actualmente, en cuanto a los estudios sobre políticas lingüísticas en Brasil, es importante destacar el papel que ha desarrollado el “*Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento em Políticas Lingüísticas*” (IPOL), una sociedad civil de derecho privado, sin fines lucrativos, de carácter cultural y educacional, creada en 1999 en la ciudad de Florianópolis. Forman parte de este instituto profesionales de diferentes áreas del conocimiento que han contribuido, de forma significativa, a la realización de proyectos en el ámbito político-lingüístico del país. En

su página web oficial<sup>23</sup>, figura que este instituto tiene como objetivos: a) instaurar procesos de Educación Lingüística con el fin de desarrollar la reflexión y el combate al prejuicio en el área de las lenguas; b) apoyar y realizar investigaciones en el área de Política Lingüística; c) capacitar profesionales; d) traducir, publicar y divulgar estudios en el área; e) crear y gestionar un centro de documentación; f) apoyar, técnicamente, a los hablantes de lenguas minoritarias (indígenas o de inmigración); g) reflexionar y actuar sobre las políticas lingüísticas en Mercosur; h) reflexionar y actuar sobre políticas lingüísticas en la/de la Lusofonía.

En el ámbito de las LE, área particularmente interesante para nosotros, Silva (2009) señala que la investigación sobre las política lingüísticas para la difusión y enseñanza-aprendizaje de LE son todavía son muy recientes, aunque debemos considerar el empeño con el que investigadores de la Educación, de la Lingüística y de la Lingüística Aplicada han llevado a cabo investigaciones en este campo en las últimas dos décadas. Silva (2009) aún señala que a partir de los años 80 se ha incrementado el número de investigaciones en el área de LE, especialmente del inglés. Sin embargo, estas investigaciones se han centrado, casi exclusivamente, en cuestiones respecto a la metodología de la enseñanza de LE. En consecuencia, los aspectos sociopolíticos aún están poco explorados.

El interés por la investigación de los aspectos sociopolíticos es una tendencia nueva en la Lingüística Aplicada. A partir de la segunda mitad de la década de los 90, surge un grupo de investigadores de la de este campo de la Lingüística que proponen una postura más “política” en las investigaciones Pennycook (2006, citado por Silva, 2009, p. 315). En el contexto brasileño, podemos apuntar los trabajos de Rajagopalan (2003; 2006), Mota (2004); Moita Lopes (2006), entre otros. En el área del español hay un considerable número de trabajos e investigaciones que se preocupan por los aspectos sociopolíticos en la enseñanza de esta lengua. Como ejemplo, señalamos: Kulikowski (2005); Moita Lopes (2006), Paraquett (2006), González (2009); Lagares (2009); Daher y Sant’ana (2010); González (2010); Rodrigues (2010), entre otros. Hay otros trabajos importantes que ejemplifican el análisis sobre la integración político-económica del fin del milenio y la enseñanza de LE en primer y segundo grado del sistema educativo brasileño (Celani, 1996); de los estudios sobre la enseñanza de las LE en el contexto nacional (Leffa, 1999); estudios de aspectos políticos sobre la formación de profesores (Bohn, 2000); la investigación de las políticas de difusión de la lengua inglesa en las escuelas públicas y la influencia norteamericana en la determinación

---

<sup>23</sup> <http://www.rumootolerancia.fflch.usp.br/node/75>

de esta lengua para ocupar el espacio discursivo escolar (Oliveira, 2003); y el análisis de los efectos de las políticas lingüísticas en el desarrollo de las LE considerando datos históricos, económicos y culturales (Pereira, 2006), entre otros.

#### **1. 4. 2 Estudios sobre la política de difusión y enseñanza del español en Brasil**

De entrada, queremos reiterar que las investigaciones en el área de las LE tradicionalmente se centraban en los aspectos metodológicos de la enseñanza-aprendizaje. Hace poco no era común entre los investigadores, en su mayoría de Lingüística Aplicada, tomar aspectos sociopolíticos como objeto de reflexión para sus trabajos. Esta realidad ha cambiado considerablemente, sobre todo a partir de la intensificación de la difusión del español en Brasil y de las políticas internas y externas para la enseñanza-aprendizaje del español en el país. Para algunos autores, la inversión estatal para la difusión internacional de sus lenguas testifica que la enseñanza-aprendizaje de una LE puede considerarse un hecho de política lingüística (Silva, 2009).

Estamos convencidos de que el escenario en el que se presenta el español en Brasil actualmente es sumamente importante para la producción de un número creciente de investigaciones en el campo de la política lingüística, para su difusión y también para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en el territorio nacional, con especial atención en el contexto educativo.

De esta forma, en este apartado reseñamos brevemente algunos estudios realizados dentro de la comunidad científica con el objetivo de presentar un sucinto estado de la cuestión a través de los trabajos realizados por profesionales de reconocida trayectoria profesional, así como a través de algunas tesis elaboradas al respecto en los últimos diez años.

Comentaremos los estudios de Paraquett (2006), González (2008) y Lagares (2009), reconocidos profesores del ámbito académico que en sus estudios, realizados tras la publicación de la ley 11. 161/2005, se dedican a fomentar una reflexión sobre la enseñanza del español en Brasil desde una dimensión política<sup>24</sup>.

El trabajo de Paraquett (2006) titulado “*As dimensões políticas sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil: Tradições e inovações*”, se destaca por el nivel de debate político que promueve tomando como puntos de reflexión: la política de hegemonía del

---

<sup>24</sup> Para otros estudios sobre políticas de difusión del español en Brasil, véanse Celada (1997), Serrani (1998), Irala (2004), Celada y Rodrigues (2005), Celada y González (2005), Kulikowski (2005), Picanço (2005), Sedycias (2005), Celada (2006), Daher (2006), Osorio (2006), Cruz (2007), entre otros.

español peninsular, la presencia/ausencia de E/LE en Brasil y la incidencia de la publicación de la ley 11. 161 en la comunidad hispánica brasileña.

Siguiendo esta línea política de debate, González (2008) en “A lei 11. 161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”, declara construir su trabajo a partir de tres frentes: política, administrativa y académica. En la primera, la investigadora propone una reflexión a partir de la cuestión “A quem e a que interesses serviu/serve essa lei cuja aplicação agora se mostra tão difícil e tão pouco articulada, sobretudo quando se pensa em dimensão nacional? En la segunda, cuestiona sobre qué han hecho el Estado (nacional) y los estados (de la federación) y qué están dispuestos a hacer para la efectiva implementación de la ley 11. 161. En la tercera, trata el debate sobre el desafío de encontrar nuevos caminos para preparar profesores de español.

En “El español en Brasil: negocio o educación”, Lagares (2009) nos presenta un polémico debate sobre las intenciones reales en las políticas de difusión del español en el contexto brasileño (¿educación o negocio?) Como esfuerzo de ámbito educativo, el autor señala las medidas de integración lingüística llevadas a cabo a través de las Escuelas Bilingües de Frontera; los acuerdos de horizontalidad y reciprocidad de las políticas lingüísticas entre Brasil y los demás países del Mercosur; así como las acciones del gobierno español que, a través de la Consejería de Educación de la Embajada, amplía auténticas políticas de cooperación.

Respecto a las investigaciones defendidas en los cursos de Postgrado en todo el país, debemos señalar que en 1994 se defendió la primera tesis doctoral en el área de la enseñanza-aprendizaje del español para brasileños. González (1994) realiza una investigación sobre la adquisición/aprendizaje de las construcciones del español que implican el uso de un pronombre personal pleno y nulo. Sin embargo, de los trabajos de Postgrado defendidos en diferentes universidades brasileñas entre 1998 y 2008, nos interesa comentar aquellos relacionados con el análisis de documentos gubernamentales relativos a la promulgación de leyes sobre el uso del español, de cursos y manuales de español (Mejía, 1999; Fontes, 2004; Sten, 2005, Callegari, 2008; Oliveira, 2008 y Rodrigues, 2010) y otros que se centran en los sujetos y agentes implicados en las políticas lingüísticas (Martins, 2005; Sousa, 2007)<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Los trabajos mencionados se encuentran en la página web de la CAPES (Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil). Este órgano oficial está dedicado a la mejora de los cursos de postgrado y es responsable por la evaluación, difusión, cursos de formación y promoción de la cooperación científica internacional. <http://www.capes.gov.br/>

Mejía analiza documentos que van desde la época colonial (siglo XVI, XVII y XVIII hasta la República (siglo XIX) y confirma el crecimiento del estudio y de la influencia del español en Brasil. El español supera al francés, al alemán y al italiano en la opción de LE elegida por los candidatos en los exámenes de selectividad para el ingreso en la enseñanza superior. Ocupa la segunda posición entre las lenguas más estudiadas en el país, no superando todavía al inglés. El resultado de la investigación destaca la situación sociolingüística del país en lo que se refiere al contacto portugués-español en las zonas de frontera y en la integración de Brasil en Mercosur. (Mejía, 1999).

Fontes analiza cuatro manuales de español utilizados en Maceió, capital de Alagoas (Brasil), y concluye que solamente uno de ellos fomenta en el alumno brasileño un mayor conocimiento sobre sus vecinos continentales. Para el investigador, Brasil todavía está lejos de desarrollar una política lingüística para promover una mayor integración con sus socios comerciales de Mercosur (Fontes, 2004). En esta misma línea Oliveira (2008) analiza algunas cuestiones relacionadas con aspectos culturales y de identidad en dos manuales producidos en Brasil para la enseñanza del español a brasileños del sistema educativo.

Stein (2005) analiza la trayectoria de los cursos de Letras con habilitación en Lengua Española en Santa Catarina, provincia del sur del país, de 1990 a 2003. Su estudio revela un territorio en el que están en disputa diferentes proyectos políticos e ideológicos y demuestra cómo la política lingüística de una comunidad puede influir en la elección de la LE que será estudiada en todos los niveles de enseñanza.

Martins (2005) describe las imágenes y significados creados por alumnos y profesores de español de la ciudad de Belém (Brasil), capital de la provincia de Pará, Norte del país. Además, la investigadora complementa su trabajo presentando un estudio sobre las políticas lingüísticas del español en Brasil.

Encontramos en Callegari (2008) la descripción de un estudio sobre la motivación de alumnos brasileños en aulas de E/LE en un contexto formal de aprendizaje<sup>26</sup>.

Rodrigues (2010) en su tesis doctoral analiza la memoria discursiva sobre la enseñanza de LE en el contexto educativo, en el archivo jurídico y legislativo brasileño. En la primera parte de la investigación, Rodrigues analiza los documentos referentes a la enseñanza de LE entre los años de 1757 a 1996. La segunda parte, analiza las proposiciones y justificaciones de cuatro proyectos de ley presentados en 1958, 1987, 1993 y 2000 al Congreso que tenían como

---

<sup>26</sup> Para otros estudios generados dentro de la Península, véanse Del Valle (2005), Del Valle y Villa (2007), Chareille (2003), Moreno Fernández (2001; 2005; 2006).

objetivo común incluir el español como asignatura obligatoria en el sistema educativo brasileño.

El presente trabajo se suma a los estudios sobre las políticas de difusión del español en Brasil y, por lo que hemos podido verificar, es el primer estudio comparativo entre los documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE en Brasil frente al MCER. Esta comparación, como ya hemos justificado, cobra importancia porque, en Brasil, además de las contribuciones de instituciones españolas en la formación de profesores, muchos de los manuales de español que son utilizados o que sirven de guías para profesores son producidos en España y, por lo tanto, están basados metodológicamente en el documento oficial europeo.

### **1.5 Políticas Educativas**

Entendemos que la política educativa no surge de la nada, sino que es resultado de una mezcla de múltiples influencias que tienen su origen en los sistemas sociales. Estos, por su parte, actúan sobre el sistema educativo, que ya está bajo la influencia del contexto filosófico, religioso, histórico y ético. En este apartado, a partir de las definiciones de políticas educativas, observamos no se pueden juzgar únicamente a partir de su aspecto legislativo, como suele ser común en muchas definiciones, sino que debemos entenderlas también como el resultado de influencias, de relaciones de poder, de intereses particulares y colectivos, de ideologías, y de discursos.

D'Hainaut (1980) considera que el análisis de una política educativa se hace a partir de dos niveles: el de las intenciones declaradas y el de la realidad. Las intenciones declaradas pueden ser encontradas en los documentos oficiales, en los discursos políticos y en los ensayos; mientras que la realidad, la podemos conocer a través del análisis de las decisiones y observaciones de los hechos. Estos dos niveles de análisis pueden ser importantes para la confirmación de discrepancias que pueda haber entre lo que se dice y lo que se hace en las acciones de políticas educativas, sea porque las intenciones declaradas no corresponden a los intereses reales, sea porque la realidad todavía no ha sido preparada para que las intenciones declaradas puedan ponerse en práctica. En esta investigación analizamos documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE en dos contextos diferentes – Brasil y Europa. Los documentos brasileños han sido creados a partir de las reformas curriculares de los años 90 y tienen como objetivo atender a algunas de las reglamentaciones establecidas en la actual LDB. Así pues, se justifica, en esta tesis, nuestra opción por buscar fundamentos teóricos que amplíen nuestra reflexión sobre qué es la política educativa y cómo se conforma en una

sociedad. No obstante, por la complejidad y amplitud de esta área de estudios, nos limitamos a los aspectos que consideramos pertinentes para nuestro marco teórico.

Estamos de acuerdo con que la educación asume un papel importante en la formación del sujeto y eso incluye su formación moral, social y política. Iyanga Pendi (2006) señala que, con el objetivo de mantener su naturaleza, valores y principios, las sociedades humanas utilizan la educación como un medio para transmitirles a sus miembros el acervo cultural disponible. En esta perspectiva el autor atribuye a este cometido social un valor político, puesto que pretende mantener a estos hombres en conformidad con el pasado de la sociedad en la que viven, además de añadir nuevas aportaciones con el fin de enriquecerles. Según la definición de Iyanga Pendi (2006, p. 89), “La política educativa consiste en una serie de medidas que adopta una comunidad para interiorizar en sus miembros sus pautas culturales”. Las políticas educativas remontan a las más antiguas sociedades y en su génesis se consideraban las costumbres como un elemento de suma importancia para el mantenimiento de la cohesión social.

Desde las sociedades más antiguas se pueden encontrar los intentos para explicar las acciones de políticas educativas, aunque no eran consideradas como una disciplina científica. Ya en el siglo XIX A. C., en Esparta, la formación del individuo estaba totalmente vinculada al compromiso que este tenía con el Estado, es decir, en aquella sociedad, los espartanos, como miembros del Estado, subordinaban su vida a lo que este determinaba. Platón, en la obra *República*, apunta que la educación es fundamental en el sistema político y se convierte en la función más importante del Estado. Asimismo, el filósofo reivindicaba el acceso universal a la educación e igual instrucción tanto para los niños como para las niñas. En *Política*, Aristóteles toma como referencia dos de sus ideas: la primera relacionada con su concepción de hombre como “animal político”; y la segunda se refiere a una visión de sociedad que tiende hacia el bien común, es decir, el filósofo propone que lo político y lo social se identifican. Así pues, según Aristóteles, la educación para los individuos debería fomentar la ética y la política, pues la formación política implicaría en el desarrollo de las virtudes y disposición de este individuo de acuerdo con la Constitución o Leyes fundamentales vigentes (Iyanga Pendi, 2006).

Como ya hemos señalado, siempre se ha practicado la política educativa, desde las sociedades primitivas a las “sociedades de la información y del conocimiento”, además, debemos señalar que la política educativa se ajusta y se caracteriza de acuerdo con las diferentes etapas de evolución de las sociedades humanas. A esto, Iyanga Pendi (2006, p. 113) alude que “la política educativa ha estado fuertemente influenciada en cada sociedad por las

grandes corrientes de pensamiento, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época”.

La verdadera política de la educación con visión política y tratamiento científico tiene su origen a finales del siglo XVIII con el cruce de varios fenómenos, a ejemplo de la implantación de los regímenes liberales, constitucionales y democráticos; y la aparición del método comparativo. Los fundamentos sociales, políticos y culturales sobre los que se asienta cualquier política educativa se edifican sobre supuestos ideológicos que representan proyectos de sociedad y de hombre (Rivas Flores, 2004). Con las revoluciones liberales a finales del siglo XVIII, una de las primeras acciones realizadas fue la estructuración de un Sistema Educativo que contribuyera a la nueva realidad. Estos nuevos Sistemas, universales y obligatorios, tenían dos importantes finalidades: una era la formación de ciudadanos; y la otra, la preparación para el mundo del trabajo. Conforme explica el autor, formar ciudadanos significa “formar en la nueva moral social basada en la participación y en la representación y, esencialmente, en la configuración de un sujeto portador de derechos y deberes” (Rivas Flores, 2004, p. 38). La preparación para el trabajo “pretende afrontar los nuevos retos de la sociedad industrial” que exige una mano de obra más cualificada. (p. 38). Actualmente, en las diferentes sociedades se ha buscado atender a estas finalidades en sus diferentes leyes educativas.

Cuando tratamos de analizar y entender las políticas educativas debemos considerar el conjunto de variables y dimensiones complejas y diversas que actúan en diferentes niveles (Rivas Flores, 2004). En este sentido, el autor presenta dos puntos de vista sobre los cuales se puede entender la política educativa: primero el punto de vista funcionalista, que la entiende exclusivamente como un problema de toma de decisiones por parte de los ámbitos administrativos y políticos; la segunda, con la que está de acuerdo, se basa en los procesos estructurales, de los conflictos institucionales y desde la acción e ideología de los diferentes conjuntos de colectivos que participan en la sociedad, como intereses y acciones diversas. Desde esta perspectiva, Rivas propone el análisis de una política educativa a partir de la relación que se da entre tres dimensiones: el pensamiento pedagógico y las prácticas pedagógicas, que ocuparían dos extremos y, en el medio, las decisiones políticas. Además, no se puede desconsiderar el papel que desempeñan las decisiones administrativas para una puesta en práctica de una política educativa efectiva.

También sobre las dimensiones que deben ser consideradas cuando tratamos de la política educativa, Pacheco (2003) propone que la política educativa no se conceptualiza a partir de dos categorías analíticas autónomas como el nivel de concepción y la práctica, sino



que entre estas dos dimensiones hay un filtro que puede determinar el camino de las intenciones. Como ejemplo Pacheco (2003) se refiere a la gestión y administración escolar, que se convierten en un poderoso filtro capaz de determinar el camino de las intenciones, así como atribuye a la política educativa diferentes significados, siempre teniendo en cuenta el contexto en el que se aplican. Por lo tanto, no podemos entender la política educativa como una acción que se vincula exclusivamente a los hechos de la administración, como sería la producción y regulación de los textos normativos, sino que también hemos de entenderla como un sistema, una cultura.

Ante lo expuesto, parece estar claro que escasean las definiciones atribuidas a la política educativa que únicamente consideren su carácter legislativo. Contreras (1997, p. 174) sostiene la afirmación de que muchas veces las definiciones que se atribuyen a las políticas educativas se restringen a un conjunto de leyes, decretos, reglamentaciones que constituyen la doctrina pedagógica de una sociedad. Sin embargo, para él las políticas educativas no solo crean marcos legales y directrices de actuación, sino que “también suponen la expresión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar”, lo que implica no solo un programa político sino también ideológico. (Iyanga Pendi, 2004) señala que aparentemente las dimensiones que se tienen en cuenta en los estudios sobre la política de la educación como disciplina académica son insuficientes y, por esta razón, muchas veces esta disciplina se ha denominado *política y legislación educativas*. Se observa normalmente que se otorga poca valoración a su carácter político mientras que se concede mayor o total importancia al aspecto legislativo. De lo anterior resaltamos dos puntos: primero, que la política educativa es mucho más que un conjunto de leyes; segundo, que debemos considerar que por detrás de una legislación hay siempre una decisión política que presupone un conjunto de intenciones e intereses de los que tienen el poder, por lo que concluimos que la educación, la política y el poder mantienen siempre una estrecha relación. Iyanga Pendi (2004, p. 12) ilustra muy bien esta relación cuando dice que “[...] la política se interesa por la educación porque la educación coadyuva a los intereses de la política, intereses que no son otros que la detención del poder”.

Iyanga Pendi (2006) nos aporta significativas contribuciones respecto a las bases, objetivos y cuestiones de fondo de la política educativa. Respecto a sus bases, la política educativa no puede ser improvisada, sino que debe fundamentarse en la realidad del país y en las necesidades de los ciudadanos. Por eso, debe estar basada en el conocimiento y apreciación de sus miembros, lo que implica considerar las características humanas, la tradición histórica y el nivel cultural; el sistema económico, como los recursos, la renta

nacional, los servicios y el nivel profesional; el sistema político, que refleja la posibilidad y oportunidad y la ideología existente; el sistema educativo, que incluye el análisis de las instalaciones y procedimientos existentes, el personal disponible, las tasas de escolarización, los éxitos y abandonos y los costes de la educación. También la política educativa ha de tener en cuenta los principios sociales, humanos y culturales según se desee orientar la educación y, para ello, debe apoyarse en bases científicas e ideológicas.

Sobre los objetivos, Iyanga Pendi (2006) señala que la política educativa debe partir de unos fines para alcanzar unos objetivos, es decir, los fines corresponden a unos ideales sociales que representan una concepción de hombre, de mundo y de vida. Como nos advierte el autor, estos fines son inalcanzables, pero indican la dirección que se debe seguir.

El autor también indica que existen unas “cuestiones de fondo” que definen la filosofía de la educación u orientaciones de la política educativa y que merecen ser consideradas. Iyanga se refiere a los límites de la intervención estatal; a la libertad de enseñanza, la cual corresponde, por ejemplo, al derecho de fundar escuelas o escogerlas; se refiere también a la formación política que ha de impartirse; a la autoridad académica; a la gestión escolar; y a la escuela privada. Como podemos observar, a pesar de existir unas bases comunes a la creación de políticas educativas, debemos considerar otros elementos que definen los rumbos y efectos de una política educativa. Estamos de acuerdo con Iyanga Pendi (2006, p. 115) para quien “los objetivos de una política educativa pueden establecerse siguiendo los objetivos globales del país y de su política total, procurando que se hallen en armonía con los que se propongan otros sectores de la actividad pública”.

Otro punto que nos parece relevante cotejar está vinculado al aspecto discursivo que caracteriza las políticas educativas. Para Almandoz y Vitar (2006), las políticas educativas son construcciones discursivas que intentan fijar el papel otorgado a la educación en un país dado, en un momento específico. En este sentido, son el resultado de operaciones de ordenación que buscan imprimir una determinada orientación a la totalidad del sistema educativo y, por ello, llevan registradas la marca de un posicionamiento que aspira a convertirse en hegemónico: quién puede estudiar, durante cuánto tiempo, qué pueden estudiar, qué asignaturas y cómo se estudia. Esta posición se manifiesta a través del discurso lingüístico. Por lo tanto, si queremos comprender las políticas educativas de un determinado país, en un determinado periodo, habremos de analizar el discurso sobre el que están sustentadas. Ya que este discurso se genera desde un grupo que ocupa un papel hegemónico, habremos de tener en cuenta las relaciones de poder que se establecen entre ese grupo y los otros grupos a los que va dirigido ese discurso (comunidades nacionales, regionales, locales,

escuelas y familia), si nuestro objetivo es analizar este discurso desde diferentes perspectivas<sup>27</sup>.

Beech (2009) en un debate sobre la internacionalización de las políticas educativas, presenta los resultados de un análisis sobre las reformas educativas por las que pasó América Latina a finales de la década de los 80 y en los años 90. Considerando foco de análisis las reformas educativas en Argentina, Brasil y Chile, en los años 90, el autor concluye que este es solamente un ejemplo de cómo lo local reforma lo global. Bajo su punto de vista tanto las agencias multilaterales como otros actores del campo académico y político establecen límites discursivos y definen temas para la agenda política que generan ciertos límites para las reflexiones sobre los problemas educativos actuales, sin embargo, la manera en la que se interpretan estos temas en cada país y en cada región puede variar de forma significativa. Este es sin duda el caso de Brasil, un país de grandes extensiones, de muchas diferencias regionales y que, aunque existan principios, objetivos y orientaciones generales, eso no significa que todas las reformas sean iguales.

### **1.5.1 Políticas educativas en América Latina en los años 80 y 90: el caso de la reforma educativa brasileña a partir de la LDB**

El objetivo de este apartado es apuntar aspectos que consideramos importantes para entender las reformas educativas en América Latina a finales de los años 80 y en la década de los 90, sobre todo considerando el contexto educativo brasileño. La década de los 90 marca el inicio de un periodo de reformas curriculares importantes en la educación brasileña. Debemos enfatizar que los documentos oficiales que tomamos como referencia o como objeto de análisis en esta investigación fueron publicados a partir de 1988, año de la promulgación de la actual Constitución de la República Federativa de Brasil. Ocho años después, el 20 de diciembre de 1996, se publica la LDB y en 1988, los PCN-EF. Los PCN-EM, los PCN-EM+ y las OCEM, se publican en 2000, 2002 y 2006, respectivamente.

Los sistemas educativos en América Latina siempre han sido moldeados por la influencia internacional. Los más recientes fueron creados entre el final del siglo XIX y principios del siglo XX y se asemejaban a las ideas y modelos europeos, especialmente a los franceses (Beech, 2009). Por esta razón, en esta época los sistemas educativos latinoamericanos se asemejaban mucho en lo que se refiere a su estructura, que estaba

---

<sup>27</sup> (cf. Fairclough, 1995 )

organizada en tres niveles (primario, secundario y superior). En Brasil, con la promulgación de la Constitución de 1934, se establece la necesidad de elaborar un Plan Nacional de Educación con el objetivo de coordinar y supervisar las actividades de enseñanza en todos los niveles. La carta magna establece la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria, igual que en los demás países del continente. El currículo del nivel primario también era común entre estos países, el cual determinaba la enseñanza de la lengua oficial del país (portugués, en el caso de Brasil); de las Matemáticas; nociones de Ciencias Naturales y Sociales; y Ciudadanía (Beech, 2009; Braslavsky y Gvirtz, 2000). No obstante, a pesar de las similitudes de sus estructuras, los sistemas educativos presentaban sus diferencias, algo razonable si entendemos las políticas educativas como construcciones que pueden ser afectadas por diversos factores, como las políticas institucionales y culturales, que son propias de cada país o región.

El final de los años 80 y la década de los 90 marcan un periodo de intensas reformas educativas en América Latina que tienen en común un conjunto de principios, como: la descentralización educativa, la autonomía escolar, la profesionalización docente, el currículo basado en competencias y la necesidad de crear sistemas centralizados de evaluación y rendimiento (Beech, 2009). Comparadas con las anteriores, estas reformas provocaron profundos cambios en el sistema educativo y en la concepción de enseñanza-aprendizaje de los países latinoamericanos. Agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) argumentaban a favor de la necesidad de cambios a nivel mundial para adaptarse a las nuevas perspectivas sociales y culturales para el siglo XXI.

La denominada “sociedad de la información y del conocimiento”, que pasaría a formar el escenario social global, exigía a los países, incluyendo los latinoamericanos, políticas educativas adecuadas a las nuevas condiciones sociales. Para entender qué significa esta “sociedad de la información y del conocimiento”, debemos, pues, definir qué entendemos por globalización (o mundialización, como prefieren algunos) y conocimiento.

La globalización, tal como la entendemos, se intensifica a partir de los años 80 debido a las aplicaciones financieras y de la circulación del capital a nivel mundial. Como referencia histórica, podemos mencionar la disolución de la antigua Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas. En Brasil, la redemocratización del país daba sus primeros pasos. Apoyándonos en la definición de Gimeno Sacristán (2003), la globalización corresponde a las interrelaciones económicas, políticas, de seguridad, culturales y personales que se establecen entre

individuos, países, y pueblos desde los más cercanos a los más lejanos del planeta. Bajo este punto de vista, debemos entender el mundo globalizado como un mundo de redes; se trata de un mundo con muchas posibilidades de comunicación, cuyas partes se (re)conocen entre sí, y se influyen mutuamente. En esta nueva concepción del mundo lo global y lo local se funden; lo que le ocurre a una sociedad repercute sobre las demás.

Sobre el conocimiento debemos advertir que no se restringe al ámbito científico, producido por reconocidos investigadores del medio académico, sino que incluye, por ejemplo, el sentido común y las experiencias individuales y colectivas por las que ha pasado un individuo en su vida cotidiana. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 58) “o conhecimento é tudo o que povoa de significados o termo teoria não pode reduzir-se ao conhecimento científico, como pretendeu o cientificismo positivista”. De esta manera, entendemos que la escuela tiene la función de ampliar el conocimiento a niveles científicos y explícitos, lo que no significa que el conocimiento previo de los alumnos, resultado de sus experiencias cotidianas, debe ser rechazado o considerado inferior si lo comparamos con el científico. Sobre este debate, Sacristán nos advierte que:

As fronteiras entre a ciência e as outras formas de conhecimento não são tão nítidas porque, às vezes, são maneiras heterogêneas que apresentam continuidades e interferências. As pessoas não costumam guiar suas vidas pela ciência, mas por outras formas de conhecimento, e uma bagagem não pode ser depreciada quando queremos entender a educação e seus agentes (Gimeno Sacristán, 1999, p. 59).

Por otro lado, Sene (2008) nos revela que desde que ha empezado su “aventura” en la tierra, el ser humano siempre ha producido información y conocimiento. En este sentido, señala que la información y el conocimiento siempre han formado parte de cualquier sociedad y sistema económico, en cualquier momento de la historia, por lo que el término **sociedad de la información y del conocimiento** ha sido bastante debatido por un grupo de investigadores que se oponen a esta terminología muy de moda en el ámbito educativo. Ahora bien, desde nuestro punto de vista, a pesar de que la información y el conocimiento siempre han sido parte de la historia y de las experiencias humanas, para las sociedades contemporáneas, la información y el conocimiento cobran otro sentido y otra importancia. Nos apoyamos en una definición Gimeno Sacristán (2010, p. 180) para quien la “sociedad de la información y del conocimiento” es:

[...] un estadio de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento tienen una mayor relevancia y son más necesarios para su funcionamiento y mantenimiento. Sin querer decir con eso que toda la sociedad se reduce a este rasgo. Valga adelantar que en la

sociedad del conocimiento no todos participan por igual, se trate de individuos, grupos, países o culturas; es decir, en este sentido, no estamos ni mucho menos en sociedades homogéneas (Gimeno Sacristán, 2010, p. 180).

A este debate Gimeno Sacristán (2010) añade que el discurso sobre la “sociedad de la información” se ha convertido en una narrativa propia de la modernidad tardía y adquiere un significado especial para la educación: primero porque la escuela ha desempeñado un papel importante en el cultivo del conocimiento y en la difusión de la información; y segundo porque cualquier fenómeno que afecte a las fuentes de donde los sujetos obtengan capital cultural repercuten en las prácticas educativas.

En una investigación realizada, Beech (2005a) apunta que la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE consideran que una de sus funciones es definir los conocimientos básicos de la educación. En este sentido, estas agencias asumen el papel de autoridades políticas y científicas con la capacidad de predecir las necesidades futuras del ámbito educativo y, por lo tanto, son también capaces de proponer un modelo universal de educación que atienda a las necesidades del siglo XXI. Este autor también cita los principios fundamentales que componen el modelo universal de educación planteado por estas agencias: 1) descentralización/ autonomía escolar; 2) educación permanente (para toda la vida); 3) currículo centralizado basado en competencias, lo que incluye la comunicación, la creatividad, la flexibilidad, el aprender a aprender, el trabajo en equipo y la resolución de problemas; 4) sistemas centralizadores de evaluación; y 5) profesionalización docente.

Como podemos observar la UNESCO, el Banco Mundial y la OCDE traducen en su propuesta una idea común sobre qué significa estar preparado para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Mencionaban la comunicación, la información y el conocimiento, sin embargo, sabemos que, la forma en la que cada una de las sociedades latinoamericanas ha interpretado estas propuestas globales puede ser bastante relativa, puesto que en este proceso otros elementos, particulares a cada realidad social y política, entran en juego. Cuando hablamos de interpretación nos referimos, por ejemplo, a la influencia que las formas institucionales de gobierno correspondientes a cada sistema educativo pueden producir en las reformas educativas de cada país.

Los principios que orientaron la reforma curricular brasileña fueron ampliamente divulgados en la década de los años 90, a través de la Declaración Mundial Sobre la Educación para Todos, cuyas directrices fueron implementadas en el *Plano Decenal da Educação*, documento brasileño publicado en 1993. Estos documentos comparten la preocupación por la calidad y la equidad de la educación, además de fomentar la

universalización de la enseñanza básica, sobre todo en países periféricos que todavía no habían cumplido esta meta.

La publicación de la Constitución de 1988 es un marco entre el periodo del régimen militar y la actual democracia brasileña y que inspiró la construcción de la LDB de 1996, sancionada por el entonces precedente de la República Fernando Henrique. La LDB se convierte en la primera ley de la educación nacional que tiene su origen en el Poder Legislativo y representa el fruto de un proceso democrático.

La LDB es una regla de carácter general e impositivo que normaliza y direcciona el rumbo de la educación en el país. Esta ley nos ofrece pautas fundamentales que garantizan la organización del sistema educativo brasileño. En ella se presentan los principios educativos, se especifican los niveles y modalidades de enseñanza, se definen las acciones que deben ser realizadas y los objetivos que deben ser alcanzados (Cury, 1997; Souza y Silva, 2002). Fruto del trabajo del entonces Senador Darcy Ribeiro, la LDB surgió como una acción de política educativa necesaria para adaptar la educación brasileña a las nuevas exigencias impuestas por organismos internacionales respecto a la educación para el siglo XXI.

Con la publicación de la actual LDB, se pueden observar grandes avances en la educación. Fueron introducidos cambios como: autonomía y flexibilidad de los sistemas de enseñanza, creación de sistemas de evaluación, municipalización de la enseñanza infantil, incentivo a la enseñanza a distancia y la educación especial. Además, una de las contribuciones de esta ley ha sido la definición clara de lo que está y de lo que no está permitido en el ámbito educativo.

La actual Constitución brasileña en su artículo 20, determina como deber del Estado fijar contenidos mínimos para la enseñanza fundamental, con el objetivo de garantizar la formación básica común y respetar los valores culturales y artísticos nacionales y regionales. La LDB reitera este compromiso y establece que el currículo de la Educación Básica debe tener una base común y otra diversificada, que deberá atender a las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela (Brasil, 1996, Artículo 26). Así, en 1995, se constituye un equipo de profesores para la construcción de los PCN-EF. Este proyecto tuvo como consultor Cesar Coll, catedrático, profesor de Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, quien participó en la reforma de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en España<sup>28</sup> Esta ley

---

<sup>28</sup> En el capítulo II trataremos presentaremos los PCN con más detalles, especialmente el volumen que trata de la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, área específica de esta investigación.

era un intento de adaptar el sistema educativo al moderno sistema productivo que inspiró la construcción de los PCN-EF para el sistema educativo brasileño. Así como en España, uno de los aspectos importantes que marcan la reforma educativa brasileña fue el modelo basado en competencias. Sene (2008) presenta un análisis crítico de las políticas educativas de Brasil y España a partir de la apertura política en los dos países y señala que la ley que orienta la actual reforma española, la Ley Orgánica de Educación (LOE), menciona la necesidad de adecuarse para vivir en la nueva “sociedad del conocimiento” (España, 2006a, citado en Sene, 2008, p 119). En la misma línea, los PCN-EM+ brasileño, expresan la necesidad de adaptarse a los cambios provocados por la “*revolução da informática*” y por la “*revolução do conhecimento*” (Brasil, 2002a, citando en Sene, 2008, p.119). En este sentido el investigador concluye que las comunidades epistémicas encargadas de elaborar los documentos de reformas educativas, en cada país, para justificarla, toman como referencia los conceptos de *sociedad del conocimiento* y de *competencias*, tal como aparecen en las “Enseñanzas Mínimas”, en España, y en las OCEM, en Brasil.

Debemos resaltar que en Brasil la visión reformista brasileña de la década de los 90 supera la creación de la LDB y da lugar a otros reglamentos, proyectos y programas, como la *Educação para Todos*, el *Plano Decenal de Educação*, los PCN y las *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Se crean sistemas de evaluación para los niveles medio y superior de la educación: *Exame Nacional do Ensino Médio* (en adelante, ENEM) y el *Exame Nacional de Cursos* (en adelante, ENAD), creado en 2004, que sustituye al anterior *Provão* (Beech, 2008; 2009).

Como es natural cuando se trata de leyes, los debates sobre la actual LDB son inevitables. Cury (1997) señala que, al no atender todos los intereses, las leyes surgen siempre cargadas de esperanza y dolor. No pretendemos analizar con profundidad el documento, pero es importante subrayar que también hay críticas negativas respecto a la naturaleza de la LDB. Esta ley ha sido considerada por diferentes investigadores como “minimalista” y “genérica” (Saviane, 2004; Pino, 2007). Pino (2007) entiende que la LDB juega un papel legitimador en las reformas que han sido llevadas a cabo en la educación brasileña, pero critica el carácter generalista de la ley argumentando que:

O nível de generalização da LDB é de tal envergadura que a torna menos importante como lei maior da educação nacional, isto é, as diretrizes e bases da educação nacional que renderam de fato a educação caminham por fora da LDB: nas medidas provisórias, emendas constitucionais, projetos de lei encaminhados pontualmente ao Congresso pelo Executivo e nas resoluções e portarias do MEC (Pino, 2007, p. 32).



Quince años después de su publicación, a pesar del reconocimiento del que goza la LDB dados los avances que ha promovido para la educación brasileña, hay puntos que todavía están lejos de considerarse superados. Reconocemos que, por lo general, las nuevas tendencias para la educación plasmadas en las normas que componen el documento afectaron de forma positiva los rumbos de la educación en el país, sin embargo, aun no podemos hablar de éxito total. Las preguntas que propone Fagundes (2008) nos ayudan a traducir nuestra inquietud frente a la realidad educativa en Brasil: ¿qué hay que celebrar? ¿una verdadera educación infantil? ¿la garantía de gratuidad escolar [para todos]? ¿la mejora en la calidad de la educación? ¿formación y perfeccionamiento de los profesores?, ¿autonomía de las universidades? ¿formación básica de los ciudadanos? ¿y sobre el analfabetismo? y sobre la universalización de la enseñanza fundamental?

### 1.5.2 Currículo y política curricular

Son muchas las acepciones y, por lo tanto, muchas las definiciones atribuidas al término **currículum**. Ruiz (2006, p. 21), nos advierte que, al ser numerosas las definiciones atribuidas al término **currículum**, a la hora de analizarlas, debemos considerar que “se trata de un concepto complejo, equívoco y ampliamente discutido entre los especialistas”. Aunque muchos autores consideran este término polisémico, la mayoría coinciden en que el currículum está asociado a la idea de planificación en cuanto previsión anticipada (Ruiz, 2006).

Normalmente en las escuelas, la concepción de currículo es limitada e incluso banalizada, se asocia simplemente a la idea de programa o planificación del curso. Para los profesores, en general, el currículo es algo externo a la escuela, suele estar impuesto y, en este sentido, reificado, desprovisto de contradicciones e intereses antagónicos. Como se hace evidente en las palabras que Kemmis:

Para muchos profesores e para otras personas relacionadas con la escolarización, la noción de “currículum” no plantea problemas: su significado es de por sí evidente. El “currículum” se desarrolla con el trabajo mismo, tal y como viene. Se considera simplemente como la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido. Con frecuencia, se toma como algo establecido fuera del marco de una determinada clase o escuela o, al menos, mediante un proceso de toma de decisiones en donde el profesor individual tiene poco que decir. Se piensa que se refiere a aquello que los profesores “tienen que” enseñar, sobre lo que ellos ejercen solamente un control muy limitado. Desde este punto de vista, difícilmente puede verse el currículum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad, y la sociedad en su conjunto (Kemmis, 1998, p. 11).

Kemmis (1998) señala que las definiciones concretas sobre el currículum<sup>29</sup> reflejan y refinan los usos en boga e incorporan las ideas de los debates contemporáneos. En este sentido, explica que algunos autores restringen su definición a las experiencias diseñadas para los estudiantes, mientras que otros incluyen aspectos más amplios de la situación escolar. A modo de ejemplo, Kemmis toma la definición de Jhonson (1967) para quien el currículo corresponde a una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje. Por otro lado, para mostrarnos una definición del currículo desde otra perspectiva, Kemmis hace referencia a Kearney y Cook (1969) para quienes el currículo se define como todas las experiencias que los estudiantes llevan a cabo bajo la tutela de la escuela. Lawton (1973, citado en Kemmis, 1998, p. 28) señala que las definiciones de currículo van desde las perspectivas más antiguas, que restringen el uso del término al contenido impartido; a los más recientes, que engloba todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Kemmis asimismo señala que hay autores que incluyen en sus definiciones la noción de “currículo oculto” y otros que se restringen a incluir la noción de “currículo oficial” a sus definiciones. Amparados en Kemmis, entendemos que las múltiples voces que dan forma a las múltiples definiciones de currículo traducen la idea de que “[...] cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico, toma partido de lo que significa definir el *currículum* como objeto de estudio” (Kemmis, 1998, p. 28). No podemos olvidar que en cada definición se refleja el marco conceptual sobre el cual se han desarrollado. En la misma línea, (Ruiz, 2006) señala que las numerosas y diferentes definiciones atribuidas al término son resultado de la orientación teórica y del contexto cultural desde el que se desenvuelve cada autor.

Con los datos expuestos, entendemos el currículo como un producto histórico y social que sufre cambios, como todas las construcciones sociales. Estos cambios resultan de las variaciones de circunstancias, de las reformas de ideas e ideales, de los cambios en el orden de los discursos y de la ordenación de la vida en general. Debemos también tener en cuenta que los autores se dedican a ajustar el concepto de *currículo* que proponen a su campo de acción. A continuación presentaremos, en orden cronológico, algunas definiciones:

[...] el curriculum es un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmite de forma sistemática a través de la escuela, con el fin de desarrollar la mente y entrenar la inteligencia (Bestor, 1958, p. 66, citado en Román Pérez y Díez López 1989, p. 110).

---

<sup>29</sup> Obedeceremos a la forma escrita adoptada por los autores.

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse 1981/2003, p. 29).

[...] el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año (Zabalza, 1987, p. 14).

[...] entendemos por currículo el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución (Coll, 1987, p. 31).

El currículum es un producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la Sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (Kemmis, 1988, p. 41).

Currículo es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto (Gimeno Sacristán, 1988, p. 34).

El currículum como construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones (Gimeno Sacristán, 1988, p. 227).

Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados. la construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado (Pansza, 1990, p. 42).

El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social (Grundy, 1991, p. 76).

De las definiciones anteriormente presentadas, podemos observar cómo el concepto de *currículo* ha sido ampliado a lo largo del tiempo. La base teórica desde la que parten los autores, así como sus diferentes intereses de investigación y el contexto socio-histórico aporta nuevos contenidos y acepciones distintas al término. Algunas definiciones están más centradas en la idea del *currículum* como un plan, como un proyecto que debe ser puesto en práctica *por* y *en* la escuela; otras son mucho más amplias ya que incluyen elementos sociales y culturales y sus implicaciones del ámbito educativo.

Si analizamos la definición de Bestor (1958) podemos concluir que es la que más se acerca a la idea de currículo como un programa escolar, directamente relacionado al contenido y al contexto del aula. En este sentido, desde su definición, el currículo se asemeja a un plan de estudio, a una prescripción anticipada de objetivos.

Mucho más amplia, la definición de Stenhouse (2003) implica no solo contenido, sino también método. Desde su punto de vista se entiende el currículo como proceso y tiene en cuenta su realización en las instituciones del sistema educativo. La definición de Stenhouse surge de su preocupación respecto “al hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas, es decir, su definición intenta superar la dicotomía teoría/ práctica (Stenhouse, 2003, p. 27).

Gimeno Sacristán (2003) amplía nuestra concepción sobre currículo cuando lo toma como una posibilidad de entrelazamiento entre la cultura y la sociedad exterior y la escuela, lo que para nosotros significa entender el currículum no solo como un documento escolar oficial, sino también reflejo de las aspiraciones culturales de una sociedad.

No pretendemos extendernos en el debate sobre las diferentes perspectivas adoptadas en las definiciones sobre currículo. Nuestro objetivo ha sido presentar, en términos generales, algunas definiciones para hacer evidente las diferencias que hay entre una definición y otra. Para nuestras reflexiones, nos apoyamos en las definiciones más amplias, que no entienden el currículo como un simple plan de curso, elaborado previamente, general; no nos apoyamos en la idea de currículo como una receta que debe ser seguida; creemos en un currículo que puede ser comparado con “la receta de un guiso”, tal como propone Stenhouse (2003, p. 29), el cual “[...] es imaginado primeramente como posibilidad y luego como un objeto de prueba”. El modelo de currículo que defendemos pasa desde un proceso de producción de verdad hasta ser considerado un terreno de conflicto, un espacio en el que se juegan políticamente acciones de poder bajo reglas cuestionadas que dictan el control (Beltrán Llavador, 2010). En este sentido, el autor señala que muchos especialistas del área del currículo, como Apple (1983), han bebido de la idea de que “[...] el *currículum* no puede abordarse como un ente sustantivo y esencialista, siendo igual a sí mismo [...], sino que es un proceso de construcción política cuyo sentido se concreta en los contextos socio-históricos de su producción.” (Beltrán Llavador, 2010, p. 52).

Como hemos señalado en otro momento, la política y la educación mantienen una estrecha relación. Teniendo en cuenta que la política representa un conjunto de acciones llevadas a cabo por un individuo o grupo con el fin de mantener o alcanzar más poder, sostenemos que esta no estaría al margen de los diferentes momentos de construcción y/o definición curricular (Gimeno Sacristán, 2010). De esta forma, incluimos en nuestras reflexiones teóricas la definición

de *políticas curriculares*, concibiendo que en el campo del currículo hay una interrelación entre tres elementos que deben ser siempre considerados: el poder, la política y el control.

Al primer término podríamos acuñar una definición para *política curricular* a partir de las decisiones que determinan la naturaleza del currículo. Debemos subrayar que estas decisiones se dan en distintos grados y con intenciones diversas. En este sentido, debemos reconocer la función social y la competencia de los ámbitos políticos y administrativos para legitimar la estructura del sistema educativo. Gimeno Sacristán (1997) reconoce que organizar el currículo es una de las acciones del Estado para promover la organización de la vida social. Así, pues, ordenar la distribución del conocimiento en el sistema educativo es una forma que utiliza el Estado para influir en la cultura y en la ordenación social y económica de la sociedad. Desde este punto de vista, entendemos que la política curricular incurre en las dimensiones prácticas del currículo, pues los resultados de la política curricular se reflejan en la selección de los elementos curriculares.

La política curricular se sostiene en la regulación política y administrativa para la definición de un diseño curricular base, un “currículo común”, para conciliar tanto la flexibilidad del currículo como su carácter orientador y prescriptivo. Gimeno Sacristán (1997) propone que cuando establece los mínimos para el sistema educativo en general o para algunos de sus niveles, la política curricular cumple dos funciones: una trata de “promover un proyecto de cultura común”, del que forman parte los contenidos, los aprendizajes básicos y las orientaciones pedagógicas; la otra, “fomenta la igualdad de oportunidades” (Gimeno Sacristán, 1997, p. 131).

Sobre la determinación de contenidos mínimos, señalamos que, en Brasil, la Constitución Federal directa e indirectamente establece la necesidad de la formación básica común. En base a esta determinación, el *Conselho Nacional de Educação* (CNE)<sup>30</sup> establece contenidos mínimos para la enseñanza fundamental, considerando los principios de igualdad, y diversidad para garantizar una formación básica común y la coexistencia de registros culturales diversificados, en cualquier propuesta curricular, en los diferentes modelos de gobierno y en las instituciones escolares. La ley magna de la educación, la LDB, ratifica estas determinaciones e igualmente reconoce que es responsabilidad de la Unión con la colaboración de los estados, Distrito Federal y Municipios, establecer directrices que sirvan para orientar los currículos y contenidos mínimos, asegurando, de esta forma, la formación básica común (Brasil, 1996 – LDB – art. 9, IV).

---

<sup>30</sup> El CNE se trata de una institución pública, vinculada al MEC brasileño y tiene atribuciones normativas, deliberativas y de asesoramiento al MCEC con el objetivo de garantizar la participación de la sociedad en el perfeccionamiento de la educacional nacional.

Con el fin de establecer parámetros nacionales comunes para la elaboración de currículos en todas las regiones del país, se publica, en 1988 los primeros parámetros nacionales destinados exclusivamente al nivel fundamental de la educación. El documento está compuesto por diez volúmenes, que se organizan de la siguiente forma: un volumen introductorio, ocho referentes a las distintas áreas de Conocimiento (Lengua Portuguesa, Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Educación Física, Arte y Lengua Extranjera), y el último volumen trata de los Temas Transversales, que se refieren a cuestiones sociales, como: Ética, Salud, Orientación Sexual, Medio Ambiente, Trabajo e Consumo e Pluralidad Cultural. El documento señala que:

[...] visa comunicar a ideia de que, ao mesmo em que se pressupõem e se respiram as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referenciais nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras (Brasil, 1997, PCN-EF, p. 49).

Los PCN-EF también nos señalan que la amplitud del currículo tiene como meta garantizar a los estudiantes brasileños el conjunto de conocimiento socialmente elaborados y reconocidos como necesarios para el ejercicio de la ciudadanía (p. 49). Sin embargo, a pesar de fomentar la formación común a los estudiantes de la enseñanza fundamental del país, la concepción de currículo que subyace en el documento, abre camino a la diversidad existente en el territorio nacional. En lo que concierne a la concepción de currículo, el documento declara que este corresponde a una “expressão de princípios y metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática” (Brasil, 1997, PCN-EF, p. 49)<sup>31</sup>.

Sobre la naturaleza de las políticas curriculares, debemos resaltar que esta debe ser considerada una acción simbólica, que traduce una ideología y que abarca tanto las decisiones de las instancias de la administración central así como también las decisiones de los contextos escolares. Según Elmore y Sykes, (1992, p. 186 citado por Pacheco, 2003, p. 14), esta política puede ser efectuada por medio de tres tipos de instrumentos: a) normativas explícitas y objetivas (leyes, decretos-leyes, portarías, despachos normativos); b) normativas

---

<sup>31</sup> Como documento de referencia para tratar de la educación brasileña y como objeto de análisis de esta investigación, los PCN-EF serán retomados en otras secciones de este capítulo así como en otros capítulos de esta tesis.

interpretativas y subjetivas (circular, oficio circular); c) documentos de orientación y apoyo (textos de apoyo, documentos internos de la escuela).

Visto así, el ámbito de las políticas curriculares, y por ende, la educación, son una construcción política que convierte la escuela en un vehículo de actividad política y, como tal, el currículo está inevitablemente vinculado a las relaciones de poder que subyacen el universo de las políticas curriculares. Para Dennis Carlson (1988, citado por Pacheco, 2003, p. 14), “si, tal como sugiere Michel Foucault, poder y conocimiento son inseparables, entonces, el currículo debe ser estudiado por las relaciones de poder, no solo que lo constituyen, sino también por las cuales es constituido”. Por lo tanto, los currículos originarios de la administración central, pueden ser comprendidos como documentos de trabajo, que simbolizan el discurso oficial del Estado que, a su vez, agrega intereses diversos. Sin embargo, a pesar de reconocer la existencia de las relaciones de poder que motivan los intereses alrededor de las políticas curriculares, así como las implicaciones que dichas relaciones representan para la constitución del currículo, creemos que considerar la política curricular como espacio público, de toma de decisiones, significa:

[...] aceitar que a escola é um espaço de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no mesmo contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos (Pacheco, 2003, p. 10).

Este debate acerca de la política curricular, el currículo y relaciones de poder muchas veces implícitas en la toma de decisiones sobre el currículo, es importante para fomentar la reflexión sobre las políticas adoptadas para la inserción del español en el currículo del sistema educativo brasileño. Aunque somos profesionales interesados en la difusión y enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la Educación Básica brasileña, nos parece fundamental recapacitar sobre las motivaciones e intereses que puedan estar implícitos (o explícitos) en esta política. De esta manera, aclaramos que no vemos la sanción de la Ley 11. 161, que trata de la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas públicas y privadas brasileñas como una acción aislada de una intención política. La creación del Mercosur y el discurso sobre la necesidad de mayor integración entre Brasil y los demás países latinoamericanos puede justificar en parte la creación de esta ley. No obstante, eso nos descarta la posibilidad de que otros intereses (lingüístico-culturales, políticos y económicos) puedan estar por detrás de estas políticas (curriculares y/o lingüísticas).

Ante lo expuesto, queríamos resaltar que esta investigación se apoya en la visión de “currículum” como “acción política”, como un “producto histórico y social”, que busca

superar la distancia entre la teoría y la práctica y que fomenta la investigación y el crecimiento profesional del profesor.

### **1.5.3 Planificación y diseño curricular: enseñar-aprender lenguas extranjeras**

Macedo y otros (2005) afirman que la planificación y la formulación de políticas se entrelazan con las acepciones ideológicas de cada gobierno en el contexto de las políticas culturales. Esto explica, por ejemplo, el hecho de que si una lengua se define como oficial y principal de la comunidad, por qué y cómo otras lenguas son incluidas o excluidas dentro del currículo escolar. Además, sostienen que al plantear el currículum de lenguas extranjeras cuestiones como “qué conocimientos deben transmitirse o de qué comunidades, quién selecciona este conocimiento y por qué, cuáles son las razones por las que están organizados de esta manera y por qué” son especialmente relevantes, pues, al proponerlas, los responsables de la planificación de la enseñanza de lenguas desnaturalizan las opciones que, en muchos casos, son resultado de procesos hegemónicos. Contestar a preguntas como qué lenguas extranjeras deberían enseñarse en las escuelas y cómo, implica involucrarse con las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras – un campo que, en general, se ha desarrollado en términos apolíticos. (Macedo *et al*, 2005, p. 53). En este sentido, los autores sugieren que:

[...] es importante para todos los responsables del diseño de los currículos politizar las cuestiones de enseñanza de lenguas extranjeras – preguntar, por ejemplo, qué conocimientos de qué lengua son legítimos, la lengua de quién es lo suficientemente importante como para ser incluida en el currículo, por qué y en qué términos [...] (Macedo *et al*, 2005, p. 53).

En el contexto educativo brasileño, donde durante muchos años el inglés era la única opción para los estudios de Lengua Extranjera Moderna, dada su importancia como lengua internacional y de comercio, preguntas como las que plantean los autores no encontraban lugar entre los responsables de la planificación curricular nacional. Actualmente, con la posibilidad de elección por cada comunidad de la LE que debe ser ofrecida en las escuelas y con la creciente importancia del español en el país, es posible que el diseño curricular pueda convertirse en una acción mucho más crítica desde el punto de vista político.

Si comparamos la LDB actual, publicada en 1996 y la anterior, publicada en 1971, podemos observar que la ley actual avanza en lo que se refiere a la importancia que pasa a cobrar las lenguas extranjeras modernas en el currículo. La actual ley parece legitimar la importancia de las lenguas extranjeras. En el artículo 26 § 5º se determina que:



Na parte diversificada do currículo será incluída [las LE], obrigatoriamente, a partir da quinta série<sup>32</sup>, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996 – LDB, artículo 26 § 5º).

En lo que concierne al nivel medio de la enseñanza, el inciso 3 del artículo 36 establece que “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição”. Respecto a este artículo debemos considerar que con la publicación de la ley 11.161/2005, que obliga la oferta del español en este nivel de la enseñanza, en los centros públicos y privados, se produce un cambio en esta reglamentación, pues la enseñanza del español dejaría de ser una necesidad específica de una comunidad y pasaría a ser comprendida como el resultado de una policía lingüística del Estado<sup>33</sup>.

Introducido este acercamiento a la contextualización sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo brasileño, trataremos, en los próximos párrafos, la planificación y diseño curricular en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, presentaremos los niveles de concreción curricular según el modelo español y lo compararemos con el modelo brasileño. Además, presentaremos algunas definiciones importantes para nuestra investigación: planificación, diseño curricular y programación.

La planificación se refiere al acto de “reflexionar, debatir y tomar decisiones fundamentales sobre lo que las escuelas enseñan, por qué esto y no otra cosa, de lo que podrían enseñar y no enseñar”, se hace en cualquiera de los niveles, desde el oficial y nacional hasta la planificación semanal de los profesores. Ruiz (2006, p. 75), añade que planificar el curriculum es sobre todo “reflexionar, en definitiva, sobre el contenido cultural y social y no exclusivamente académico del curriculum y ello, entre otras cosas, supone el significado ideológico y conflictivo del curriculum”.

Algunos autores entienden la planificación y el diseño curricular como actividades similares, pero Ruiz (2006) defiende que “la actividad de diseñar el curriculum se refiere al proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares. Contreras (1991, citado en Ruiz, 2006, p. 76) “señala que el diseño constituye el esbozo de las formas y dimensiones del currículum, aunque no existe una forma concreta de hacerlo [...]” y

<sup>32</sup> Corresponde al 6º año de la enseñanza fundamental.

<sup>33</sup> En el capítulo II trataremos de forma específica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y del español en el sistema educativo brasileño.

visto de esta manera, el diseño curricular constituye la etapa de sistematización de las intenciones del currículum y debe dar respuesta a preguntas como qué, cómo y cuándo enseñar; qué, cómo y cuándo evaluar. En ese sentido, podemos afirmar que el diseño curricular se inspira en unas fuentes que son del tipo sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica.

La fuente sociológica está relacionada a las demandas sociales y culturales del sistema educativo, o sea, el currículum ha de recoger la finalidad y las funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos se conviertan en miembros activos y responsables de la sociedad a la que viven. Las necesidades, valores y expectativas sociales deben influir en la determinación de objetivos, en la selección de los contenidos curriculares, en las decisiones sobre la metodología y la evaluación.

La fuente psicológica se refiere a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, además de aportar datos sobre el papel mediador del profesor, los estilos de enseñanza, los mecanismos de interacción profesor/alumno y alumno/alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La fuente pedagógica proporciona información sobre la fundamentación teórica y la práctica docente, o sea, cómo se debe enseñar, tanto en general, como en lo que afecta a un determinado contenido.

Por fin, la fuente epistemológica ofrece información sobre los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas (Ruiz, 2006, pp. 63-83). En este sentido, esta fuente proporciona los conocimientos científicos y las teorías que van a conformar cada una de las materias del currículum.

Estas fuentes cobran un importante papel en todas las etapas de diseño y de desarrollo del currículum y en todos los niveles de concreción curricular. Mendonza Fillola *et al* (1996) tomando como referencia el sistema educativo español, presenta tres niveles de concreción curricular:

El primer nivel se refiere al Currículo Oficial y está compuesto por objetivos generales de área, contenidos, objetivos del ciclo o etapa terminales y orientaciones didácticas para diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación. En este nivel se sitúan dos aspectos complementarios como son el establecimiento de contenidos mínimos por el Ministerio de Educación e Ciencia y la matización y perfilación específica por las Administraciones Autónomas. Moreno (2007) señala que el Diseño Curricular Base (DCB) corresponde al primer nivel de concreción curricular y que entre las muchas definiciones que se pueden encontrar sobre el documento, el Ministerio de Educación y Cultura lo define como “Conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios

de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica de Educación” (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006, citado en Moreno 2007 p. 190). Esta misma autora lo caracteriza como: abierto, flexibilidad, constructivo, orientador y prescriptivo. Si comparamos el DCB español con los PCN, que en Brasil representan el primer nivel de concreción curricular, además de la apertura, flexibilidad y orientación, que son características similares entre ellos, queremos destacar el hecho de que el documento brasileño también ha sido construido a partir de la base teórico-pedagógica constructivista. A lo largo de los 10 volúmenes que componen los PCN el documento propone la máxima “aprender a aprender”, contrario a la visión de la enseñanza-aprendizaje como resultado de la transmisión de contenidos y cúmulo de información.

El segundo nivel desarrolla el contenido, una parte del primer nivel y cuenta con el trabajo de los equipos de profesores de los centros; en este nivel la concreción de programas se realiza a partir de la adecuación del marco curricular común a las características del Centro y su entorno; en este nivel se elabora el Proyecto Curricular del Centro y de Etapa. “Puede entenderse como el conjunto de opciones de carácter técnico-didáctico asumidas por los equipos docentes de un centro educativo” (Moreno, 2007, p. 188).

El tercer nivel, también llevado a cabo en el Centro, corresponde a la elaboración de las programaciones didácticas y materiales curriculares, destinados a la realidad específica del aula; los profesores toman como base el Proyecto de Etapa o de Área y el Proyecto Curricular del Centro, pero debe programar en función de lo que está escrito en el primer nivel y de la realidad educativa en la que se encuentra y buscando orientarse también en las decisiones tomadas en el segundo nivel.

Moreno (2007, p. 188) añade un nivel más. Las adaptaciones curriculares corresponden al cuarto nivel de concreción curricular y “se trata de la adecuación de un diseño realizado para un aula a las características singulares de un grupo de alumnos (grupales) a un alumno determinado”. Resalta que es un nivel importante porque considera a los profesores como profesionales del diseño.

La programación es uno de los términos que más aparecen en el ámbito educativo, visto que es una de las funciones que tiene el docente. Rodríguez Gallego (2007) explica que “Se llama PROGRAMACIÓN porque representa la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje y DIDÁCTICA por ser una unidad elemental de programación de acción pedagógica” (Rodríguez Gallego, 2007, p. 241).

Para esta autora, cuando elaboramos una programación didáctica debemos tener en cuenta: a) el marco normativo; b) el Proyecto educativo y curricular del centro; c) el contexto

y las condiciones en las que se ha de desarrollar; d) la experiencia, capacidades y peculiaridades de los docentes y también de los estudiantes; y e) la naturaleza de los contenidos.

Rodríguez Gallego (2007) también señala que en cada programación didáctica se deben incluir los siguientes aspectos: a) análisis del contexto, que incluye el proyecto educativo del centro, la situación de partida, las características de los estudiantes y análisis de la materia/área; b) objetivos, c) contenidos; d) metodología; y e) evaluación.

En el contexto educativo brasileño, la actual LDB, en el Artículo 9, IV declara que es responsabilidad del MEC y del CNE establecer, en común acuerdo con los Estados y los Municipios, competencias y directrices para la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media. Estas directrices servirán de base para la elaboración de sus currículos y garantizar la formación básica común a nivel nacional. Con el objetivo de hacerse cumplir la determinación de la LDB, fueron publicados los PCN con la función de:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCN-EF, *Introdução*, 1997, p. 13).

Así, los PCN se caracterizan por ser de naturaleza abierta y flexible; no sirven como modelo curricular homogéneo e impositivo y se concretizan respetando la diversidad sociocultural de las diferentes regiones del país y a la autonomía de los profesores y equipos pedagógicos. Ellos constituyen el primer nivel de concreción curricular, que se complementa con otros tres: las propuestas curriculares de los Estados y Municipios, la propuesta curricular de la institución escolar (centro) y las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Como primer nivel de concreción curricular, los PCN son una referencia nacional, establecen una meta educacional, tienen como función subsidiar la elaboración o revisión curricular de los Estados y Municipios “dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica internas das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática dos professores” (Brasil, PCN – *Introdução*, 1997, p. 28).

En este sentido, podemos observar que en Brasil el diseño curricular está esbozado a partir de cuatro niveles: el primero, a nivel nacional, determina unos contenidos mínimos, corresponde a la base curricular nacional. Los PCN cumplen este papel en el sistema educativo brasileño. El segundo nivel corresponde a las propuestas curriculares de los Estados

y Municipios. Estas consideran la base curricular común (PCN), pero la ajustan a su realidad social y cultural. En Bahía, por ejemplo, Estado en el que desarrollamos nuestras actividades laborales como profesor, han sido creadas las *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Cada centro, a partir de los documentos oficiales anteriores y, considerando su realidad y necesidades, elaboran su *Projeto Político Pedagógico*. Este proyecto sirve de guía en la actuación del centro y establece las características del centro, sus principios educativos, sus opciones metodológicas, sus objetivos educacionales, etc.

En el cuarto nivel de concreción donde se realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, se produce lo que en Brasil suelen llamar los *Planos de Curso* y que nosotros llamaremos en esta tesis de Programación Didáctica. Este documento lo elabora el profesorado y se caracteriza por ser un plan de trabajo abierto para un grupo y con unas características específicas. Este documento está destinado a servir de pauta de actuación para un grupo concreto, de un curso determinado y en un centro específico.

Todo currículum se inscribe dentro de un sistema educativo con unos principios y unos fines. En el ámbito educativo brasileño, la Constitución Federal determina que la educación, derecho de todos los ciudadanos, es una obligación del Estado y de la familia y tiene como objetivo desarrollar la formación integral del individuo, prepararle para ejercer la ciudadanía y para el trabajo. La *Constituição Federal do Brasil* determina que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios.

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

V. Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

VII. Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, Art. 206).

En conformidad con estos principios, la actual LDB, en el Art. 2, destaca los principios constitucionales para la educación e incorpora otros como: “o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”.

Es importante destacar también que todo currículum suele tener funciones, estructura y carácter. A continuación, presentaremos estos elementos relacionándolos con el currículum de

lenguas extranjeras para el sistema educativo brasileño, en específico los PCN – Lenguas Extranjeras Modernas.

Como función, los PCN constituyen una base común que, además de otros aspectos, presenta contenidos mínimos comunes, competencias y habilidades que deben ser desarrolladas en cada nivel de enseñanza (fundamental y medio). Estos documentos son flexibles, en cuanto a su carácter y respetan las diversidades culturales y regionales. Esta base nacional común debe ser complementada, en cada Estado/Municipio y cada centro de modo que puedan atender a sus realidades y necesidades. A pesar de que sirven como base común nacional, los PCN defienden la flexibilidad como uno de sus aspectos caracterizadores:

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruíres da flexibilidade que a lei não só permite como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem e na avaliação (Brasil, 2000, PCN – EM, pp. 21-22)

Sobre sus fundamentos, la orientación propuesta en los PCN se sitúa en los principios del Constructivismo y se apoya en un modelo psicológico general de aprendizaje que reconoce la importancia de la participación del alumno y del profesor como mediador del aprendizaje. Los documentos también están basados en una teoría sociointeraccional del lenguaje y del aprendizaje, además, propone el aprendizaje significativo para los estudiantes.

En lo que se refiere a la estructura, el currículo brasileño de lenguas extranjeras, aquí tratado desde la perspectiva de los PCN se sitúa en el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías y presenta los siguientes elementos: Caracterización del área, Objetivos, Organización de contenidos, Criterios de Evaluación y Orientación didáctica. Sin embargo, a pesar de presentar una estructura curricular completa, los PCN no imponen una directriz obligatoria, sino que ofrecen parámetros nacionales, proponen orientaciones generales de lo básico que ha de ser enseñado y aprendido en las escuelas brasileñas y, como ya hemos destacado, se espera que esta base común pueda ser complementada y/o adecuada a las realidades y necesidades de los Estados y Municipios<sup>34</sup>.

En Brasil, la política lingüística para la enseñanza de lenguas extranjeras llevadas a cabo, se refleja directamente en el diseño curricular para el nivel elemental y medio de la educación nacional. Como vamos a presentar en el próximo capítulo, la historia de la

---

<sup>34</sup> Una visión descriptiva de los PCN (PCN-EF, PCN-EM, PCN-EM+ y OCEM) será presentada en el capítulo II.

presencia/ausencia de lenguas extranjeras en el curriculum nacional del país ha estado directamente relacionada con factores sociales, políticos y económicos. En la legislación actual, la LDB, publicada en 1996, pasa a reglamentar la obligatoriedad de la oferta de una LE moderna en los niveles elemental y medio de la Educación Básica y, en el caso del último nivel, a depender de las condiciones y necesidades locales y del Centro, se puede ofrecer una segunda LE, de carácter optativo para los estudiantes. Como ejemplo claro de relación entre los actos de política lingüística y diseño curricular, podemos hacer referencia a la sanción de la ley 11.161/2005 que convierte el español en la única LE de oferta obligatoria en el nivel medio para los estudiantes. En consecuencia, dada la necesidad de darles a los profesores de español una orientación de carácter nacional, complementaria a los PCN, se elabora un apartado específico titulado *Conhecimentos de Espanhol* en las nuevas OCEM, publicada un año después de la referida ley. Como presentaremos más detalles en el capítulo siguiente, la ley que exige la oferta del español en el sistema educativo brasileño es una acción de política lingüística resultado de la visibilidad que pasó a tener el español en el mundo y en especial en Brasil en los últimos años.

## 1. 6 Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos realizado una revisión de los conceptos de *política*, *política lingüística*, *planificación lingüística*, *políticas educativas* y *políticas curriculares*. En el campo de las políticas curriculares, hemos presentado diferentes definiciones sobre currículo, desde las más tradicionales a las más contemporáneas. Además, en el campo del currículo, hemos presentado definiciones para *planificación*, *diseño curricular* y *programación*. Estas definiciones son de suma importancia para esta investigación, visto que las situamos en el ámbito de la Lingüística Aplicada, de las políticas lingüísticas y de las políticas educativas.

El capítulo también presenta un panorama de las políticas lingüísticas en Brasil, que parten del periodo de la colonización portuguesa y la imposición de la lengua portuguesa como lengua oficial del país y llegan a los intentos de “preservación de la lengua pura”, tal como proponía el proyecto de ley del entonces Senador Aldo Rabelo. Hemos mencionado los trabajos de investigadores que protagonizaron el inicio de los estudios sobre política lingüística en Brasil, en la década de los 90, así como los estudios de políticas de difusión y enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras y del español en especial, en el país.

También hemos hecho referencia a las políticas educativas y las reformas curriculares por las que han pasado América Latina a partir de finales de los años 80 y en la década de los 90.

Situamos a Brasil en este escenario, puesto que las reformas de la década de los 90 en Brasil representan profundos cambios en la historia del sistema educativo de este país.

En lo que se refiere a la planificación y diseño curricular, presentamos los niveles de concreción curricular a la luz del sistema educativo español y lo comparamos al brasileño. En este segundo contexto, hemos mencionado los documentos que caracterizan cada nivel, con especial atención en los PCN, documento que representa la base común de la educación nacional.

Ante lo expuesto, creemos que este capítulo representa un importante marco teórico para esta investigación y, además, introduce una indispensable contextualización respecto al contexto educativo brasileño de forma general y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en especial. Este marco teórico sostiene nuestras reflexiones, mientras que el contexto brasileño al que se refiere nos acerca a la realidad educativa de un país que será más bien explorado a través del análisis de los documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, parte de esta investigación.

A continuación nos centraremos en los dos modelos de planificación lingüística: el brasileño y el europeo. El capítulo pretende profundizar algunos de los aspectos que ya hemos señalado en este capítulo.



# Capítulo 2

## DOS MODELOS DE PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA: SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN BRASIL Y EN EUROPA

La difusión del conocimiento de una lengua más allá de sus fronteras naturales redundará de manera obvia en riqueza para sus hablantes, en tanto aumentan sus posibilidades de comunicación, y es también un hecho políticamente panificable (Escoriza Morera, 2008, p. 30).

### 2.1. Introducción al capítulo

Como hemos visto en el capítulo anterior, el marco teórico de esta investigación se centra en los conceptos de *política*, *política lingüística* y *planificación lingüística*, y políticas educativas. En este capítulo presentamos dos modelos de política lingüística y planificación lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de LE (el brasileño y el europeo), que son referencias importantes para esta tesis.

Esta investigación, como es sabido, parte del análisis crítico y comparativo entre documentos oficiales para la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileño y en europeo, que, a su vez, implica diferentes contextos de aprendizaje. Estos documentos son el resultado de la actuación política del MEC brasileño y del Consejo de Europa y consideramos necesario presentar los contextos de enseñanza-aprendizaje en los que estos documentos se apoyan. Además, esto nos ayuda a analizar y comprender mejor las orientaciones teóricas y metodológicas explicitadas en cada uno de estos documentos, que serán tratados con mayor profundidad en los capítulos dedicados al análisis documental.

En lo que concierne al contexto educativo brasileño, primero, presentamos una reseña histórica sobre la enseñanza del español y de las LE en general en el sistema educativo de Brasil. A pesar de tener como base la enseñanza-aprendizaje de LE de forma general, nos centramos en la política lingüística y la planificación lingüísticas para el E/LE en la actualidad. En este sentido, tomamos tres aspectos como puntos de debate: la legislación educativa para la enseñanza de LE y E/LE; la inclusión de las LE (español e inglés) en el PNLD; y la formación de profesores de E/LE en Brasil. Además, presentamos una descripción de los documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil: los PCN-EF-LEM, PCN-EM-LEM y PCN-EM-LEM+ y las OCEM-LEM.

En el caso del contexto europeo, consideramos imprescindible destacar la función social de la enseñanza-aprendizaje de LE en la UE, así como señalar algunas de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa, una organización internacional que, anclada en los valores de la democracia y de los derechos humanos, busca promover la configuración de un espacio político y jurídico común en este continente. También presentamos algunas consideraciones sobre la enseñanza de LE en el ámbito europeo, a medida que señalamos factores que pueden marcar diferencias en esta enseñanza entre un país y otro. Finalmente, añadimos una presentación descriptiva del MCER, señalando, sobre todo, su contexto de uso, objetivos y estructura.

## **2.2 La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en el sistema educativo brasileño: el camino hacia la obligatoriedad**

Como señala Moreno Fernández (2005), el español en Brasil vive un momento de bonanza, prestigio y auge, pero eso no siempre fue así. Con aproximadamente 190 millones de habitantes, en una extensión territorial que ocupa 47 % del continente, Brasil hace frontera con siete países de lengua española: Uruguay, Paraguay, Argentina, Perú, Bolivia, Colombia y Venezuela. Sin embargo, aunque parezca inevitable una aproximación cultural, Brasil durante mucho tiempo estuvo aislado en su “continente” y en su realidad lingüístico-cultural. Excepto en las ciudades de frontera, donde el español y el portugués se mezclaban y constituían una “lengua” muy particular, el *portuñol*. En otras partes del país, la lengua de los vecinos hispánicos era casi siempre desconocida. El español, para muchos de nuestros alumnos, era tan solo la lengua oficial de España y muy poco se sabía de los demás países de América Latina.

A partir de la década de los 80, a pesar de la creciente hegemonía del inglés, empieza a surgir en Brasil, un discurso defensor de la enseñanza del español en las escuelas brasileñas con vistas a la integración de Brasil con los demás países de Latinoamérica. Sobre la (no) relación entre Brasil y estos países, en un pasado no muy lejano, Kulikowski (2005) argumenta que:

España siempre estuvo “de espaldas” para Portugal a pesar de sus orígenes y trayectorias históricas con tantos puntos en común. Hasta hoy, la presencia de la lengua portuguesa en España es reducida. Lo mismo podríamos decir respecto de Brasil y los países vecinos hasta poco tiempo atrás: aun cuando el enorme territorio brasileño tiene inúmeros sitios fronterizos con diversos países de habla española, existía una cierta indiferencia por las lenguas y sus pueblos. Los límites eran no solo geográficos sino también de desconocimiento mutuo. Es

curioso que el “viento de la unidad latinoamericana” que sopló en nuestro continente en los años sesenta y setenta y que tanto influyó en las corrientes literarias, musicales y las producciones artísticas en general, no penetró en la cultura brasileña ni provocó el sentimiento de pertenencia a la “hermandad sudamericana continental”. Brasil quedó fuera del “boom” de la literatura hispanoamericana y se transformó en espectador y lector de ese fenómeno que, con todos los peros que muchos opondan, permitió el redescubrimiento de América para el mundo de las letras a nivel internacional Kulikowski (2005 p. 46)

Al tratar la (no) presencia del español en el sistema educativo brasileño es necesario señalar también la (no) presencia de las LEM en el currículo del sistema educativo de este país. La enseñanza de LE no empieza a ser valorada hasta que la familia real portuguesa llega a Brasil, en 1808. Con la creación del *Colégio Pedro II*, en 1837, el francés, el inglés y el alemán pasan a formar parte, por primera vez, de los currículos oficiales de las escuelas del país y adoptan condiciones de igualdad con las lenguas clásicas, el latín y el griego (Celada, 2002). En esta época, el *Colégio Pedro II* sirvió de referencia para las demás escuelas del país y en lo que se refiere a la enseñanza de LE modernas. Adoptó una metodología semejante a la que se utilizaba para la enseñanza de las lenguas clásicas, es decir, la lengua era concebida como un conjunto de reglas que privilegiaba a la escritura y a la traducción, bajo el argumento de que cuando se estudia gramática, el alumno tiene mejores condiciones de producción escrita.

En 1919, tiene lugar la institucionalización del español en el *Colégio Pedro II*, con la creación de la cátedra de Lengua Española, que pasa a ser ocupada por el profesor Antenor Nascentes. Este hecho contribuye a que el español se convierta en una asignatura optativa en el currículo de este colegio hasta el año 1925. Otro hecho memorable para la enseñanza del español en Brasil en esta época, fue la publicación, en 1934, de la *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, trabajo que fue resultado de una práctica pedagógica del profesor Nascentes y apoyada teóricamente en el análisis contrastivo entre el portugués y el español (Paraquett, 2006).

Solamente en 1942, a partir del *Decreto Lei 4244*, la enseñanza del español se incorpora al currículo obligatorio de las escuelas brasileñas, junto al francés y al inglés, que ya se enseñaban en el país desde hacía mucho tiempo. En la época de su inclusión, el español entra en el sistema educativo brasileño, del cual se retira el alemán, en función de reformulaciones que vinculan la enseñanza a una cuestión nacionalista. Es importante considerar que, debido al hecho de que Brasil formaba parte de “los aliados” en la II Guerra Mundial, el español pasa a ocupar el lugar de otras lenguas como el alemán y el italiano. En la misma línea metodológica (Gramática Traducción y Análisis Contrastivo), se publica, en

1945, el primer manual de lengua española, de la autoría de Idel Becker, que por mucho tiempo, junto con la gramática de Nascentes, fueron las únicas referencias didácticas para la enseñanza del español en Brasil. Una de las críticas que se hace a estos instrumentos de enseñanza-aprendizaje es que parten de una presuposición simplista de la semejanza entre el portugués y el español, lo que por un lado explica la ventaja que tienen los brasileños en el aprendizaje de español y, por otro, sostiene el discurso equivocado de la innecesidad de conocer el español con profundidad. Sin embargo, pese a estas críticas, los trabajos de Nascentes y Becker tienen su reconocida importancia en la historia de la enseñanza de ELE en Brasil por formar parte de la construcción de la difusión y enseñanza del español en Brasil. Celada y González (2005) señalan que:

El problema, cabe aclararlo, no está propiamente en los trabajos de Nascentes y Becker, que se explican en su momento, sino en la manutención de esta visión estereotipada a contrapelo de todos los avances en los estudios lingüísticos y de los estudios en el campo de la adquisición de lenguas, que apuntan hacia otras interpretaciones, otros modelos, recortes y objeto de análisis [...] (p. 75).

En 1956, el presidente Juscelino Kubitschek, cuyo modelo político se basaba en la integración Panamericana, solicita al Congreso Nacional la elaboración un proyecto de ley que permitiera incluir el español en el currículo de la enseñanza brasileña. En 1958, el *Projeto de Lei* 4604/58, que sustituiría al *Decreto de Lei* 4244/42, es rechazado a causa de interferencias político-culturales entre Inglaterra y Francia, naciones culturalmente hegemónicas en aquella época. Según Barros (2001, citado en Paraquett, 2006: 7), muchos fueron los *Projetos de Lei* (PL 867/83; 5791/90; 200/91; 408/91; 3998/93; 425/95; 1105/95) que justificaban la obligatoriedad del español en nombre de la integración económica, social, política y cultural de los pueblos de América Latina. Como destaca Paraquett en la misma obra, estos proyectos propuestos y rechazados en el Congreso Nacional, sirven también para poner de relieve que el interés político por el español no es nuevo y que casi siempre se justificaban en nombre de la necesidad de una mayor integración latinoamericana o, en otros casos, se justificaban en la preocupación por la creciente hegemonía del inglés en las escuelas brasileñas, a ejemplo de los *Projetos de Lei* 6547/82; 396/83 y 447/83. Rodrigues (2010a) analiza la (no) obligatoriedad del español en el archivo jurídico y legislativo brasileños y señala que entre 1958 y 2007 fueron presentados diecinueve proyectos de ley en el Congreso Nacional con el objetivo de crear normas jurídicas para la implantación de la enseñanza del español en los diferentes niveles de la educación brasileña. En esta misma investigación, Rodrigues también señala que entre los años de 1987 y 2003 fueron presentados siete

proyectos de ley en el Senado Nacional con este mismo fin (para más detalles sobre los proyectos de ley, véase Rodrigues, 2010a pp. 173-180).

En 1961, se publica la primera LDB del país (*Lei* 4024/61). Con esta ley se producen muchos cambios en la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileño. En este mismo año son creados los CEE que, en el ámbito de las LE, pasan a tener autonomía para incluirlas en el currículo. Es importante considerar que el CNE que tratamos en el capítulo anterior, pasa a ser responsable de definir las asignaturas obligatorias para el currículo nacional y los CEE se ocupan de demarcar las complementarias. En este contexto, las LE dejan de ser obligatorias en el currículo brasileño y pasan a ser “recomendadas” por el CNE. Si se ofrece una LE, la comunidad escolar decidiría si esta debería ser una lengua clásica, como el latín o el griego, o una LEM. Sin embargo, a pesar de la posibilidad de elección, por diferentes motivos, el inglés era casi siempre la LEM enseñada en las escuelas brasileñas.

Como consecuencia del golpe militar de 1964, se reformula la LDB. En 1971, se publica la LDB (5692/71), que busca centrar la educación secundaria en el mercado laboral y sigue la filosofía del régimen militar, que atribuía poca o ninguna importancia a las culturas extranjeras. Así, se mantiene el carácter “recomendable” para la enseñanza de LE. Picanço (2003) destaca que el idioma español no alcanza en la década de los 70 la misma importancia alcanzada en las décadas de los 40 y 50, y justifica por qué:

Isso porque no panorama mundial das décadas de 60 e 70, no auge da Guerra Fria, o espanhol não era um idioma importante nas transações comerciais e diplomáticas. A Espanha ficara encerrada em si mesma desde o final da Guerra Civil, e o processo de abertura do país só se inicia em 1975, sendo considerado, na Espanha, um dos países mais atrasados do continente. Na América Latina, durante os anos 70, vários países de fala hispana viviam sob regimes totalitários e também eram considerados países atrasados ou, no melhor das hipóteses, em desenvolvimento. Enfim, o idioma espanhol não encontrava eco no mundo para que fosse valorizado como disciplina escolar no Brasil. (Picanço, 2003 p. 53).

A finales de la década de los 70, con el fin de la dictadura militar en Brasil, el país empieza un proceso de redemocratización, que contribuye a la incorporación de nuevas perspectivas sobre la enseñanza de LE en la educación nacional. En 1976, las LE recuperan su importancia y pasan a ser obligatorias en el nivel secundario de la educación<sup>35</sup>, que actualmente corresponde a la enseñanza media de la educación básica. La comunidad escolar continúa siendo la responsable de la elección de la LE que será enseñada. Pese a eso, el inglés continúa ocupando un espacio significativo en el ámbito escolar brasileño, revelando,

---

<sup>35</sup> El nivel secundario de la educación corresponde a la enseñanza media actual, es decir, los tres últimos años de la educación anteriores a la enseñanza superior.

paulatinamente, su dominio en el sistema educacional del país. En 1979, se crea el primer Centro de Lenguas Extranjeras Modernas en Brasil, el CELEMO, que hasta hoy funciona en la ciudad de Niterói, en el estado de Rio de Janeiro (Paraquett, 2006 p. 8). La autora también señala que esta modalidad de enseñanza todavía es muy común en los estados de São Paulo y Paraná y que, de alguna manera, estos centros sustituyen el compromiso que deberían tener las escuelas públicas regulares de estos estados en la oferta de LE.

Inspirado aún por el pensamiento de redemocratización del país, el contexto de los 80 parece favorable para la organización de profesores de LE, preocupados por rescatar la pluralidad de la oferta de lenguas en las escuelas públicas brasileñas. En el ámbito de la enseñanza del español, un hecho importante fue la creación, en 1981, en Rio de Janeiro, de la *Asociación de Profesores de Español del Estado de Rio de Janeiro – APEERJ*<sup>36</sup>. Esta asociación de profesores “tiene como principal objetivo luchar por el regreso de la enseñanza del español a las escuelas *fluminenses*”<sup>37</sup> (Dhaer, 2006 p. 8). Dos años después, fue creada la *Asociación de Profesores de Español de São Paulo – APEESP*, que contribuyó a la creación de otras asociaciones en el país. Paraquett (2006) resalta que estas asociaciones han sido importantes para definir cuestiones de orden político y científico de gran importancia en el área de la enseñanza del español en la educación brasileña.

En este contexto, en contrapunto a la ascensión del inglés, diferentes estudiosos decidieron defender la enseñanza exclusiva del español como forma de integrar a Brasil con los vecinos de América Latina. Entre los motivos por los cuales el español cobra importancia en este momento histórico, podemos destacar el proceso de redemocratización de los demás países latinoamericanos y la entrada de España en la Comunidad Económica Europea, en 1986.

Es indudable que el año 1991 representa el principio de un acercamiento entre los países latinoamericanos, este acercamiento, inicialmente marcado por un acuerdo comercial entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, es responsable, también, de un mayor intercambio cultural entre vecinos que, durante mucho tiempo, estuvieron aislados en su propia realidad, como es el caso de Brasil frente a los demás países de este continente. Con el tratado de Asunción, que consolida el libre comercio entre algunos países latinoamericanos, conocido como Mercado Común del Cono Sur (en adelante, Mercosur), la lengua española cobra más valor económico y, a partir de este momento, adquiere prestigio también en el

---

<sup>36</sup> Esta fue la primera asociación de profesores de español de Brasil. Actualmente, todos los 27 estados de del país tienen su asociación, además de una Secretaría Nacional.

<sup>37</sup> *Fluminense*. Natural de Rio de Janeiro.

ámbito escolar y académico. Este prestigio se observa en un número cada vez más creciente de escuelas privadas y públicas y de centros de idiomas, que pasan a ofrecer el español como posibilidad de estudio en el ámbito de las LE modernas. A pesar de esta realidad, cada vez más abierta a nuevas perspectivas para la integración entre Brasil y los demás países latinoamericanos y, en consecuencia, de una inevitable inserción del español en este país, Paraquett (2006) resalta la naturaleza comercial de este acuerdo y nos advierte de que muchas veces dicho acuerdo puede servir para la construcción de falsos discursos que hablan de pluralidad lingüística o integración continental. No obstante, estamos convencidos de que la creación de Mercosur señala cambios significativos respecto a las interacciones latinoamericanas. Asimismo, en el caso de la lengua española, Mercosur representa también un marco para el mayor reconocimiento de esta lengua en Brasil y, en consecuencia, para la creación de políticas internas de difusión y enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo en particular.

En el mismo año de la creación de Mercosur, en diciembre, en Brasilia, los ministros de educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, teniendo en cuenta los objetivos del tratado de Asunción, firman un Protocolo de intenciones, a través del que se ratifica el interés por programar modificaciones curriculares en el ámbito educativo con el fin de asegurar la enseñanza de las lenguas oficiales de Mercosur (Celada, 2002). La investigadora también destaca que, en 1993, el *Projeto Lei 4004/93*, que defendía la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua española en la Educación Básica brasileña fue rechazado, pues, esta propuesta impedía la oferta de otras lenguas extranjeras modernas.

En 1996, se publica la actual LDB, que se inspira en el pluralismo lingüístico defendido por la LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (01/1990) (Daher, 2006). La ley brasileña deja a cargo de la comunidad educativa la elección de la LEM a enseñar. Respecto a la enseñanza de LE, la LDB legisla sobre los niveles fundamental y medio y, en el primer nivel, determina la oferta obligatoria, a partir del sexto año<sup>38</sup>: “*o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição*” (Art. 56 § 5º). En el nivel medio, la ley establece la inclusión “*de uma língua estrangeira moderna como*

---

<sup>38</sup> La Ley 11.274/2006 amplía el período de educación fundamental hasta los nueve años. Con esta modificación, también se producen cambios en el comienzo del ciclo, que se iniciará a los seis años. De esta manera, la alfabetización inicial, que antes formaba parte de la educación infantil, ahora pasa a ser parte de la educación fundamental. En este sentido, los estados y municipios deben ajustarse a la nueva estructura de la enseñanza fundamental hasta el 2010.

*disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Art. 36, III).*

Con la nueva LDB, muchas escuelas incluyen el español como LEM en su estructura curricular, sin embargo, a pesar de estos avances en lo que concierne a una política favorable al pluralismo lingüístico, muchas escuelas siguen ofreciendo el inglés como única opción en la enseñanza de LE. La falta de profesores de español, sobre todo en las regiones Norte, Noreste y Centroeste y la importancia que se atribuye al inglés en la sociedad brasileña son dos de los motivos por los que el “monolingüismo” de las LE persistió en la mayoría de las instituciones públicas del país, hecho que empieza a modificarse, paulatinamente, a partir de la publicación de la ley 11.161.

Para atender a la necesidad de definir una base nacional común para la creación de los currículos, se publican, en 1997 los PCN-EF y, en 1999, los PCN-EM. Como hemos señalado en el capítulo anterior, estos documentos no tienen carácter dogmático y sirven como guías de orientaciones teórico-metodológicas para la enseñanza en el sistema educativo. Estos documentos corresponden en España al “*diseño curricular base*”, ya que establecen los contenidos mínimos que deben ser enseñados para que cada comunidad autónoma concrete su currículo oficial.

En 2003 se propone otro proyecto de ley para la obligatoriedad del español, pero se rechaza su primera redacción, pues propone la obligatoriedad de esta lengua a los alumnos del nivel regular medio y fuera de la jornada de clase. Después de pasar por una reformulación de su artículo primero, el proyecto propone la obligatoriedad de la oferta de la lengua española en las escuelas, de matrícula optativa para el alumno y ofrecida/cursada en el horario escolar. Tras su aprobación y sanción, este proyecto se convierte en la Ley 11.161/05.

Para concluir este apartado, en el que se observan dos momentos del español en Brasil, nos apoyamos en Kulikowski (2005 p. 46) que apunta cuatro aspectos que han llevado al español a ocupar un lugar privilegiado a principios del siglo XXI en Brasil: 1) el paulatino retorno a la democracia, tanto en Brasil como en los países vecinos; 2) la mayor circulación de ciudadanos y las migraciones continentales; 3) la especial articulación de políticas económicas conjuntas que posibilitaron la formación de foros latinoamericanos; y 4) la creación de Mercosur. La autora argumenta que mucho antes de la idea de “aldea global” o de la propia “globalización” en sí, estos aspectos, de cierta forma, fueron también responsables por el prestigio del que gozó el español en el contexto social, político, económico, cultural brasileño y, en consecuencia, en su contexto educativo. Kulikowski va más allá en sus reflexiones y añade que:



Posteriormente, la circulación internacional de capitales y el atractivo mercado brasileño atrajeron también la fuerte presencia de instituciones financieras y económicas españolas, con su consecuente necesidad de formación lingüística de profesionales que respondiera con eficiencia a un mercado de trabajo en expansión. Cuando me refiero al ‘atractivo mercado brasileño’ incluyo también el mercado editorial, que en poco tiempo transformó las librerías, ferias de libros, bienales, etc. Colocando una enorme bibliografía en lengua española, con preferencia por textos didácticos, específicamente métodos de enseñanza (Kulikowski, 2005 p. 47).

En la misma línea, Moreno Fernández (2005 pp. 18-20) cualifica la situación actual del español en Brasil en este inicio de siglo como “de bonanza, de auge y de prestigio”. En este sentido, el autor nos plantea las siguientes cuestiones: “¿por qué el español se ha prestigiado?, ¿cuál es la razón de que hace tan solo diez años apenas se demandaran cursos de español en centros públicos y privados y hoy presenten un crecimiento excepcional?”. El mismo autor propone tres hechos de notable importancia en la vida económica, social y cultural del país que pueden responder a estas preguntas: 1) el Mercosur; 2) la creación de grandes empresas españolas en Brasil; y 3) el peso de la cultura hispana, de la cultura en español.

Ante lo expuesto, es posible observar que el español vive un momento de importante reconocimiento y este momento histórico es absolutamente favorable a la creación de políticas lingüísticas que favorezcan la difusión e implantación de esta lengua en el sistema educativo brasileño. Sin embargo, debemos señalar que todavía queda mucho por hacer para que la ley de obligatoriedad de la oferta del español se cumpla y, más que eso, que la enseñanza-aprendizaje de calidad sea una meta alcanzable. Por último, debemos enfatizar que la obligatoria presencia del español en el sistema educativo brasileño no puede asumir un sentido hegemónico, como durante mucho tiempo representó la presencia del inglés en el ámbito educativo. En definitiva, abogamos a favor del tan divulgado y deseado pluralismo lingüístico en la oferta de LE, y que este represente, de hecho, un beneficio para la formación de nuestros alumnos de la Educación Básica.

### **2.3. La enseñanza de E/LE en Brasil en la actualidad**

Tratamos la enseñanza del español en Brasil a partir de la publicación de la “*Lei do Espanhol*” de 2005 y nos centramos en tres aspectos: el legislativo sobre la enseñanza de LE y, especialmente, del español; las políticas de edición y distribución de material didáctico de español para la Educación Básica; y la formación del profesorado de español en Brasil.

Para hablar sobre la legislación actual para la enseñanza de LE y del español y su enseñanza en el ámbito educativo brasileño tomamos como referencia la LDB y la Ley 11.161. Para referirnos a las políticas de edición y distribución de material didáctico de español para la Educación Básica, nos referimos, exclusivamente, al PNLD, un programa llevado a cabo por el gobierno brasileño y que, a partir del 2011, se extiende al área del español. Por último, comentaremos las principales acciones del gobierno brasileño y de instituciones españolas, que actúan en Brasil, para la formación de profesores de español, sea esta inicial, en el ámbito universitario, o continuada.

### 2.3.1. La lengua española en la legislación educativa brasileña actual

Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
Presidente da República

*Fernando Haddad*  
Ministro da Educação

Para iniciar este apartado, primeramente presentamos la ley 11.161/2005 de “cuerpo y alma”, tal como la presenta Rodrigues (2010a) en su tesis doctoral. Entre los instrumentos de planificación lingüística definidos por Calvet (2007), quisiéramos destacar ‘la ley lingüística’, directamente asociada a la idea de política lingüística y planificación lingüísticas. Calvet (2007 p. 32, citado en Tormena, 2007 p. 25) afirma de manera categórica que “*não existe planejamento lingüístico sem suporte jurídico*”. La ley lingüística se acerca a la gestión *in vitro*, que hemos tratado en el capítulo anterior. De esta manera, cuando se toma una decisión o se elige una opción, hay que llevarla a la práctica y por eso las políticas lingüísticas necesitan la ley para imponerse. Apoyándonos en la misma obra de Calvet, distinguimos al menos tres concepciones de leyes lingüísticas: 1) leyes que se refieren a la forma de la lengua (fijan la grafía, intervienen en el vocabulario, etc.); 2) leyes que se refieren al uso que los hombres hacen de la lengua (qué lengua hay que hablar en tal o cual situación o momento de la vida pública, además de definir la lengua nacional de un país o las lenguas de trabajo de una organización); y 3) las leyes que se refieren a la defensa de las lenguas (sea para garantizarles una mayor promoción, también a nivel internacional, sea para protegerlas, tal como se puede proteger un bien ecológico). De esta forma, entendemos que la ley lingüística es un instrumento importante para la definición de políticas y para la creación de una planificación lingüística para la difusión y enseñanza-aprendizaje de español en Brasil. Calvet (2007) resume su concepción sobre las leyes lingüísticas de la siguiente forma:

Nivel de intervención		
GEOGRÁFICO		JURÍDICO
internacional		constitución
nacional		ley
regional		decretos
		resoluciones
		Recomendaciones, etc
Modo de intervención		
incitativo		imperativo
Contenido de la intervención		
forma de las lenguas	uso de las lenguas	defensa de las lenguas

*Cuadro 2: Resumen sobre leyes lingüísticas adaptado de Calvet (2007)*

De esta manera, la publicación de la ‘*Lei do espanhol*’ representa una intervención del Estado brasileño a nivel nacional y de modo imperativo sobre el uso de esta LE en los espacios educativos con el fin de ampliar el conocimiento lingüístico-cultural de los alumnos, además de promover una mayor integración del el país y los demás países de habla hispánica, prestando especial atención a los países latinoamericanos vecinos.

Lemos (2008 p. 80, citada en González, 2008 p. 176), trata la ley 11.161 como un “acontecimiento discursivo” porque pasa a imponer la oferta de una LE específica en el currículo brasileño. Se trata de un evento inédito en la legislación sobre la enseñanza de LE en Brasil y que de alguna forma tuvo que adecuarse a la LDB, ley mayor de la educación del país, pues esta asegura la “no determinación” de una LE para incluirse en el currículo, o sea, establece que debe ser incluida una LEM ‘elegida por la comunidad escolar’.

Rodrigues (2010a) nos llama la atención sobre el hecho de que por primera vez en la historia legislativa del país el Congreso Nacional aprobó y el Presidente de la República sancionó una ley que trataba de forma exclusiva la inserción de una LE específica, el español, como asignatura obligatoria en el currículo del sistema educativo brasileño. Asimismo, para la investigadora, el hecho de que la ley 11.161 estableciera la “*oferta obrigatória*” para la escuela y la “*matrícula facultativa*” para el alumno, provocó lo que ella define como dos “movimientos de reacomodación” respecto a las LE y la LDB. Por un lado, la ley 11.161 cumple con la exigencia de la LDB, pues no determina la enseñanza obligatoria del español, aunque, al determinar la impartición obligatoria de esta LE, el texto de la ley 11.161 involuntariamente la determina. Es decir, aunque no todos los alumnos cursen esta asignatura,

todo el ambiente escolar estará sometido a las consecuencias que se van a producir a partir de las alteraciones que sufre la red de relaciones entre las LE de la escuela. Por otro lado, al buscar alternativas para lidiar con la imposibilidad de determinación absoluta del español, el texto de la ley 11.161 altera los significados de una ‘memoria discursiva’ que se había creado con la LDB, la cual igualmente se ve sometida a la necesidad de reacomodación.

Como podemos observar, la publicación de la ley supone la ruptura con la situación anterior en la que vivían las LE como asignaturas optativas en el país. La conquista que representa esta ley parece dar forma, al menos a nivel del discurso político, al ‘pluralismo lingüístico’ previsto en los artículos 215 y 216 de la actual LDB e igualmente pretendido por los PCN. Por ese motivo no podemos dejar de considerar el carácter democrático que esta ley impulsa, el cual se justifica por dos motivos: primero porque permite al alumno del nivel medio elegir la LE que quiere estudiar; y, segundo, porque permite al alumno entrar en contacto con el universo de información y conocimientos que se introducen a diario en la cultura brasileña a través de la lengua española. La lengua española en el currículo de la Educación Básica brasileña, debidamente asegurada por ley, se convierte en un instrumento de democratización, resultado de políticas educativas comprometidas con la enseñanza de LE desde una visión plurilingüe y democrática.

A continuación presentamos una tabla para mostrar las determinaciones sobre la oferta del español en el sistema educativo brasileño y para revelar en qué momento las LE en general son incorporadas al currículo de las escuelas públicas y privadas del país.

Niveles de Enseñanza	Duración	Edad prevista	Situación legal de la oferta de LEM y de E/LE:	
			LDB	Ley 11.161
<b>Educación Infantil</b>	No obligatoria	Anterior a los 6 años	No se especifica	No se especifica
<b>Enseñanza Fundamental</b>	9 años lectivos	6-14 años	Determina la enseñanza de, al menos, una LEM, elección a cargo de la comunidad escolar.	Facultativa la oferta del español por las instituciones de enseñanza a partir del 6º año lectivo.
<b>Enseñanza Media</b>	3 años lectivos	15-17 años	Determina la inclusión de una LE por el centro, elegida por la comunidad escolar, y una segunda, en carácter opcional.	Obligatoria la oferta del español para las instituciones educativas y matrícula facultativa para el alumno.

*Cuadro 3:* Legislación sobre la enseñanza de LE y E/LE en el sistema educativo brasileño

Como ya hemos señalado en la introducción de esta tesis, aunque la ley 11.161 es nacional, su implementación depende de los estados de la federación y de los municipios, sobre todo de los estados. Como establece la ley, será competencia del CEE de cada estado y del Distrito Federal emitir las normas necesarias para la ejecución de esta ley, según sus particularidades y condiciones locales (Brasil, 2005, Art. 6º). El plazo establecido para que los CEE implementen la ley en sus estados ha caducado en agosto de 2010 y no todos han determinado, todavía, las normas para su implementación en los estados y municipios.

En Bahia, donde radicamos y llevamos a cabo nuestra labor docente, el CEE publicó el 27 de septiembre de 2011 la Resolución CEE, No. 173, la cual establece normas para la oferta de la Lengua Española en el Sistema Educativo de Enseñanza en Bahia. A continuación, presentamos el texto completo de esta Resolución.



**GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
 Conselho Pleno  
*Criado em 1842*

### **RESOLUÇÃO CEE Nº 173, de 27 de setembro de 2011**

Estabelece normas para a oferta da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

**O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA**, no uso de suas atribuições, e em cumprimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, nos seus Art. 26, § 5º, e 36, inciso III; na Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; na Resolução CNE/CEB Nº 3/1998, Art. 11, inciso V, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e no Parecer CNE/CEB Nº 18/2007.

#### **RESOLVE:**

Art. 1º A instituição de ensino deverá oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio, sendo uma delas a Língua Espanhola.

Art. 2º A Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela instituição no Ensino Médio, é de matrícula facultativa para o estudante.

Parágrafo único. Quando a Língua Espanhola for definida no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino como obrigatória no Ensino Médio, a matrícula para o estudante torna-se obrigatória.

Art. 3º O ensino da Língua Espanhola nos anos e/ou séries finais do Ensino Fundamental será de oferta facultativa para a instituição de ensino.

Parágrafo único. A opção, no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, pela oferta da Língua Espanhola nos anos e/ou séries finais do Ensino Fundamental a torna obrigatória para a instituição de ensino e para os estudantes.

Art. 4º O ensino da Língua Espanhola nas instituições públicas deve ser oferecido, preferencialmente, no horário regular de aulas dos estudantes.

Art. 5º Os Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras que integrem o sistema público de ensino deverão ofertar, obrigatoriamente, o ensino da Língua Espanhola.

Art. 6ª Nas instituições privadas de ensino, a oferta da Língua Espanhola poderá ser feita pela própria instituição de ensino no horário letivo regular ou em cursos e Centros de Estudos de Línguas Modernas.

Parágrafo único. A oferta da língua espanhola em cursos e Centros de Estudos de Línguas Modernas deverá ser firmada por meio de convênios com as instituições escolares, sem ônus para os estudantes.

Art. 7º As instituições de ensino deverão proceder ao registro, no Histórico Escolar do estudante, de notas ou conceitos e a carga horária da língua espanhola cursada nos Centros de Estudos de Línguas Modernas.

Parágrafo único. Ao optar por cursar a língua estrangeira de oferta facultativa, a disciplina passa a ser obrigatória para o estudante, com a exigência de presença e de avaliação de desempenho.

Art. 8º A Língua Espanhola deverá ser ministrada por docentes com formação em Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Espanhola.

Parágrafo único. Em caráter excepcional, no prazo de cinco anos, a contar da data da publicação desta Resolução, poderão ser admitidos docentes com formação em Licenciatura Plena em Letras, com certificação de proficiência em Língua Espanhola, desde que não haja professores habilitados para o provimento de vagas em processo seletivo.

Art. 9º. As instituições de ensino deverão adequar o seu Projeto Político Pedagógico ao disposto nesta Resolução.

Art. 10. Esta Resolução entrará em vigor a partir da data da sua publicação.

Salvador, Sala de Sessão, em 27 de setembro de 2011

Aylana Alves dos Santos Gazar Barbalho

**Presidente do CEE/BA**

Ana Maria Silva Teixeira

**Presidente da CEB**

Sobre la Resolución, consideramos importante destacar el Art. 4º, en el cual establece que se debe ofrecer la enseñanza de la Lengua Española, en las instituciones públicas, ‘preferencialmente’, en el horario regular de clase de los estudiantes. La palabra

‘preferentemente’ deja la posibilidad de que las clases ocurran en horarios diferentes a los de las clases regulares. Si observamos el Art. 2° de la ley 11.161, podemos leer que la oferta de la lengua española en el sistema público de enseñanza debe darse en el horario regular de clase de los alumnos. Si comparamos la ley federal con la Resolución bahiana, podríamos afirmar que la segunda no sigue lo que determina la primera. Sin embargo, el Art. 5° de la ley 11.161 establece que los CEE y del Distrito Federal deben elaborar las normas necesarias para poner en ejecución esta ley, según las condiciones y peculiaridades de cada unidad federada. Como podemos observar, la ley es bastante flexible en este sentido, lo que permite que la Resolución de Bahia utilice el término **preferentemente** en su Art. 4°.

Bahia, un estado de profundas diferencias sociales, se encuentra en el medio del proceso de implementación de la ley 11.161 en su sistema educativo. Eso implica hacer frente a un conjunto de obstáculos como, por ejemplo, la falta de profesores licenciados, que atiendan a la demanda en todas las regiones del estado. Actualmente, en Bahía hay cuatro universidades públicas (tres estatales y una federal) que forman profesores de español en el curso de Letras con especialidad en Lengua Española y Literaturas Hispánicas. Sin embargo, eso no significa que podamos admitir que la cantidad de profesores formados es suficiente para atender a todo el estado, ni que estos profesores salgan de las universidades preparados para el mercado laboral. Seguramente, las principales ciudades del estado donde están situadas las universidades públicas que forman profesores de español y donde los cursos de actualización y postgrado son más accesibles, poseen las condiciones más favorables para la implementación de la ley, algo que no se puede asegurar en las zonas más aisladas de las instituciones de nivel superior.

Según la información del CEE hay, actualmente, en el sistema educativo público *bahiano*<sup>39</sup> 500 mil alumnos en el nivel medio de la enseñanza, en el que la oferta del español es obligatoria. Hay en el estado 1.186 escuelas públicas estatales de enseñanza media y solamente 24 de ellas ofrecen el español en sus currículos. En lo que se refiere a los profesores que participan en la enseñanza de esta lengua en el estado, hay 41 licenciados en español y otros 101 que actúan sin la formación necesaria<sup>40</sup>. Como podemos observar, cuando hablamos de la “*Lei do Espanhol*” y de su implementación en Brasil, desbebemos considerar lo importante que es el papel y las acciones de los gobiernos de los estados para que se haga

---

<sup>39</sup> Natural de Bahia (Brasil).

<sup>40</sup> Datos transmitidos por miembros del CEE en reunión realizada día 07 de junio de 2001, en la que este consejo presentó una propuesta de reglamentación de la ley 11.161/2005 en el estado de Bahia.



efectiva la ley y, más aun, que esta se cumpla con seriedad y compromiso con la cualidad de la educación.

Rodrigues (2010b) en el artículo *Leis e línguas, o lugar do espanhol na escola brasileira*, presenta, desde el punto de vista legislativo, una pequeña reseña histórica sobre la enseñanza del español en el sistema educativo del país. Su análisis se centra en el lugar que el español ocupa en la educación a partir de la publicación de la ley 11.161 y su aportación más sustanciosa propone una reflexión en torno a puntos polémicos que han surgido a partir del análisis que se puede hacer del texto de esta ley. Para Rodrigues, el Art. 3º y el Art. 4º contribuyen a que se produzca lo que ella denomina “des-oficialización” de la enseñanza de las LE, es decir, constituye un hecho en el que la propia ley elimina su carácter oficial. Para tratar más detenidamente la polémica, veamos los artículos de la ley a que se refiere:

Art. 3º. Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º. A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam **desde** aulas convencionais no horário normal dos alunos **até** a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna (Brasil, 2005, Art. 3º y Art. 4º, la negrita es nuestra).

El problema que plantea Rodrigues consiste en el hecho que, de acuerdo con estos artículos, las escuelas privadas pueden hacer uso de diferentes estrategias para ofrecer el español como asignatura obligatoria. Es decir, pueden ofrecer tanto la asignatura Lengua Española durante el periodo regular de clases, como es lo habitual, como pasar la responsabilidad de la matrícula y enseñanza de esta asignatura a centros de enseñanza de lenguas extranjeras modernas. Así, pues, Rodrigues nos advierte que la “indeterminación” que se produce entre los términos “**desde...até**” (desde... hasta, en español) favorece la legitimación de una práctica que se intensificó en las escuelas privadas del país a partir de los años 90, que consiste en transferir la enseñanza de LE, especialmente del inglés, a las escuelas de idiomas. Normalmente en este tipo de práctica no hay ninguna relación entre la enseñanza de las LE con el plan curricular de la escuela y menos aún con su proyecto pedagógico (Rodrigues, 2010b).

Finalmente queríamos señalar que a partir de la ley 11.161 se han llevado a cabo algunas acciones para favorecer la implementación de esta ley en los estados, en el Distrito Federal y en los municipios.

Para González (2008), que se interroga sobre lo que el Estado (nación) y los estados (de la federación) habían hecho o estaban dispuestos a hacer para la implementación de la ley 11.161, también concluye que han hecho “muy poco”. Sin embargo señala dos acciones que aunque insuficientes en la época, merecen ser consideradas. La primera fue la publicación, en 2006, de las OCEM con un capítulo específico para la enseñanza del español, sobre la cual trataremos con mayor profundidad en la sección 4.2 de este capítulo. La segunda acción, también puesta en marcha en 2006, se refiere a la selección de material didáctico de español (libros de texto, gramáticas y diccionarios) y su distribución gratuita para profesores de escuelas públicas en las cuales ya se había empezado a ofrecer el español como LEM (González, 2008, pp. 3180-3181). Desde nuestro punto de vista, son dos acciones de suma importancia sobre todo para los profesores de español. En el caso de las OCEM, entendemos la preocupación del MEC por dar a los profesores las pautas para llevar a cabo su práctica pedagógica en el ámbito de la enseñanza del español en Brasil. Respecto a la distribución del material didáctico, además de atender a una situación de emergencia, creemos que este fue el primer paso para la inclusión efectiva del español en el PNLD.

Tres años después de la publicación de este artículo de González, podemos afirmar que otras acciones han sido emprendidas tanto en el ámbito del Estado Nacional como en el de los estados de la federación. Nos limitamos a presentar algunas acciones a nivel nacional que tienen como objetivo favorecer la implementación de la “*Lei do Espanhol*”: Después de la publicación de las OCEM-*Espanhol*, en 2006, el gobierno federal, a través del MEC, ha publicado, en 2010, una colectánea de textos producidos por profesores e investigadores de referencia en el área de la enseñanza de lengua española en el país. Los textos que componen dicha colectánea tratan temas relacionados con la legislación del español en Brasil, con la formación de profesores de español, con los enfoques y métodos para la enseñanza, con la elaboración de materiales didácticos, con el letramento y enseñanza de español, con el multiculturalismo y el interculturalismo y la enseñanza de E/LE, con la lectura, la gramática y la evaluación en la enseñanza de español. La colectánea conforma el número 16 (*Espanhol – Ensino Médio*) de la “*Coleção Explorando o Ensino*”.

Otra acción de suma importancia para la implementación de la ley 11.161 y para la efectiva enseñanza del español en el sistema educativo brasileño, ha sido la inclusión de la asignatura Lengua Española en el PNLD. El MEC incluyó la lengua española en el PNLD en 2011, en la enseñanza fundamental, y en 2012 en la enseñanza media.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Trataremos de este punto con mayor profundidad en el próximo apartado.

Finalmente, otra acción que desde nuestro punto de vista merece ser destacada y comentada es el *Programa Nacional de Formação de Professores* (en adelante, PARFOR), llevado a cabo por el MEC a partir del 2009 y que tiene como objetivo formar profesores de todas las áreas, incluida el español, que ya trabajan en la Educación Básica y que todavía no tienen la formación adecuada. Sobre este programa trataremos en la sección 3.3. de este capítulo.

Ante lo expuesto, podemos concluir que la legislación sobre la enseñanza del español en Brasil ha sido un paso importante y un evento singular para la historia de la enseñanza de LE en el sistema educativo del país. La promulgación de la ley 11.161 ha sido una acción política relevante para la legislación de la enseñanza-aprendizaje del español en Brasil, sin embargo, somos conscientes de que los estados juegan un papel importante para el cumplimiento de esta ley y para la enseñanza comprometida con la calidad. Hemos apuntado algunas de las demás acciones del gobierno brasileño para que se haga cumplir la ley y para que los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, profesores y alumnos, dispongan de los recursos mínimos necesarios para llevar a cabo esta tarea.

### **2.3.2. La lengua española y el *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) en Brasil**

De entrada, señalamos que desde el periodo imperial brasileño el gobierno ha utilizado instrumentos para evaluar las obras didácticas producidas en el país. Sobre la distribución gratuita de libros de texto, desde 1929 Brasil ha adoptado esta política para atender a los alumnos de la red pública de la Educación Básica. En 1937, bajo la gestión del entonces Ministro Gustavo Capanema Filho, se creó el *Instituto Nacional do Livro* (INL) y, a partir de su creación, se crean comisiones que pasan a asumir la responsabilidad de legislar las políticas de producción y circulación de libros de texto en el territorio nacional. En 1938, con la creación de la *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD), se inicia un proceso de promoción y acceso a libros de texto en el país. Con el nombre de PNLD se crea, el 19 de agosto de 1985, este programa como parte de la política del Estado para la redemocratización del país centralizando en el gobierno federal la responsabilidad de planificar, evaluar, comprar y distribuir gratuitamente estos manuales a los alumnos de educación básica del país (Pandolfi, 2011; Cassiano, 2007; Tormena, 2007; Pimentel y Vilela 2011). La nueva estructuración del PNLD ha sido establecida bajo el Decreto n° 91.542/85 y está bajo la

---

responsabilidad de la *Secretaria da Educação Básica* (SEB), la cual está vinculada al MEC y del *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE)<sup>42</sup>. A diferencia de su versión anterior, el PNLD empieza a preocuparse por la calidad y la durabilidad de los libros que son distribuidos, además de transferir a los profesores la elección de los libros que se utilizará en las escuelas. De lo anterior, subrayamos que el PNLD es anterior a la reestructuración de 1985, sin embargo, tratarlo desde la perspectiva histórica no es nuestro objetivo en esta tesis, sino más bien centrarnos en el modelo actual porque en él ha sido introducida la asignatura Lengua Española<sup>43</sup>.

En 2003 este programa se amplía a los estudiantes del nivel medio de la educación básica con el *Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio* (PNLEM). Actualmente, estos programas distribuyen gratuitamente libros de texto de Portugués, Geografía, Historia, Matemáticas, Química, Física, Biología y LE (Español e Inglés) del nivel medio de la Educación Básica. Además, se distribuyen también en las escuelas, diccionarios, publicaciones en braille y diccionarios ilustrados trilingües en LIBRAS (Lenguaje Brasileño de Signos).

Cassiano analiza el PNLD desde su creación hasta el 2007 y destaca el año de 1995 como el inicio de un nuevo periodo en los programas de distribución de libros en Brasil. A partir de este año, se incluye la evaluación de los manuales presentados por las editoriales. Éstos son analizados por una comisión de expertos en áreas específicas, normalmente profesores e investigadores de reconocimiento académico, que evalúan y definen las obras que serán incluidas en la guía de manuales que, posteriormente, se envían a los centros. Con estas guías los profesores eligen el manual que servirá para cada asignatura. Así, en su caracterización actual, el PNLD y el PNLEM, en su funcionamiento, contemplan las siguientes etapas: a) publicación del edicto para que las editoriales presenten sus manuales; b) selección previa de los manuales observando los criterios establecidos por el MEC; c) evaluación pedagógica de los libros; d) producción y distribución de las guías de los libros a las escuelas; e) elección de los libros (por los profesores); f) procesamiento de las demandas; f) habilitación de los detentores de derechos de autor; g) compra de libros; h) producción de los libros; i) control de la distribución en los estados; j) campañas de conservación y devolución de los libros (Cassiano, 2007, p. 50).

---

<sup>42</sup> EL FNDE se trata de una institución de derecho público, que posee autonomía económica, técnica y administrativa, vinculada al MEC, responsable de captar recursos financieros para el desarrollo de programas que tienen como objetivo la mejora de la calidad de la educación pública del país.

<sup>43</sup> Para más informaciones sobre el PNLD en Brasil desde una perspectiva histórica véase Casiano (2007); Tormena (2007); Pimentel y Vilela (2011).

Cada alumno recibe un ejemplar del manual elegido por los profesores para cada una de las asignaturas contempladas en el currículo y lo devuelven al final de cada año, así el material es repuesto y, cada tres años, el proceso se reinicia con la evaluación, elección y distribución de nuevos libros, pudiendo haber repetición en la elección de uno o más libros.

De acuerdo con el Decreto nº 7.084, del 27 de enero de 2010, los objetivos generales de los programas de material didáctico son:

**Art. 2º [...]**

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e
- V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Además, el Decreto en el Art. 3º establece las directrices que deben seguir los programas de materiales didácticos en Brasil:

**Art. 3º** São diretrizes dos programas de material didático:

- I - respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II - respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;
- III - respeito à autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino;
- IV - respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e
- V - garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de avaliação, seleção e aquisição das obras.

Además de este Decreto, para la evaluación y selección de los libros de texto, se toma en cuenta la LDB, los PCN y las OCEM, además de las investigaciones actuales tanto en el ámbito de la lengua y la cultura como en la enseñanza y aprendizaje (González, 2010).

A partir de la publicación de la ley 11. 161, el gobierno brasileño, a través de la SEB, introdujo, por primera vez, el español en el PNLEM. En esta etapa, los manuales, las gramáticas, los diccionarios monolingües y bilingües analizados y seleccionados fueron ofrecidos a todos los profesores que, a partir de 2006, impartían clases de español en la red pública. Según la página oficial del MEC, siete expertos fueron invitados por el Ministerio para evaluar las obras inscritas por autores y editoriales siguiendo los criterios establecidos por el FNDE. Fueron seleccionadas trece obras: cuatro libros de texto para el profesor, dos gramáticas, cinco diccionarios monolingües y dos diccionarios bilingües. Este material fue distribuido durante cuatro años entre los profesores que enseñaban español en el nivel medio de las escuelas públicas de todo el país.

A partir del 2010, se incluyó la lengua española en el PNLD para los últimos cursos (del 6° al 9° año) de la enseñanza fundamental - nivel en el que el español no es una asignatura de carácter obligatorio, sino opcional para las escuelas. El proceso de evaluación y de los libros tuvo en cuenta los trámites burocráticos establecidos y publicados por el MEC. Después de esta primera etapa, se publicó la guía con la reseña de los libros de español elegidos por una comisión de expertos seleccionada por el MEC. Se encaminó esta guía a las escuelas para que los profesores eligieran los libros que se utilizarían a partir del curso académico de 2011<sup>44</sup>. Fueron evaluadas once colecciones de español, de las cuales nueve fueron excluidos por la comisión de evaluación, una vez que las mismas no cumplían con los criterios exigidos por el MEC. Un aspecto que merece ser destacado sobre estos datos es el número considerable de obras rechazadas por la comisión, lo que puede justificarse por el hecho de que muchos de los manuales producidos por editoriales brasileñas o extranjeras todavía no se han adecuado a las orientaciones propuestas por el MEC para la enseñanza de lengua española en el sistema educativo brasileño.

La última convocatoria del MEC ha sido la inscripción para el proceso de evaluación y selección de obras didácticas para el PNLD – enseñanza media, que se llevó a cabo durante el año de 2011, y en 2012 a los alumnos de este nivel de la Educación Básica se les ha hecho entrega de los libros. El PNLD de 2012 contó con la inscripción de 32 obras de LE, de las cuales 12 se dirigían a la enseñanza-aprendizaje del español. Según los datos del MEC, 75% de las obras inscritas para la enseñanza del español fueron excluidas, es decir, de las 12 que se habían inscrito, 03 han sido seleccionadas para incluirse en el programa (Brasil, Guía PNLD, 2012)<sup>45</sup>. Aunque el número de colecciones seleccionadas ha sido bastante inferior al de las inscritas, se cree que en los próximos procesos de evaluación eso puede cambiar, visto que es la primera vez que las editoriales y autores de libros de texto de español se someten a los criterios definidos por el Programa (Brasil, Guía PNLD 2012, p. 09).

Estamos convencidos de que la inclusión del español y del inglés en el PNLD 2011 (enseñanza fundamental) y en el PNLD 2012 (enseñanza media) representa una acción del poder público que marca un nuevo rumbo para la educación lingüística en Brasil. González

---

<sup>44</sup> Libros de texto de español seleccionados y distribuidos para alumnos de la enseñanza fundamental: 1) Bruno, F. A. T. C; Toni, M. A. M. B.; Arruda, S. A. F. (2009). *Español ¡Entérate!*. Saraiva, São Paulo y 2) MARTÍN, I. R. (2009). *Saludos: curso de lengua española*. Ática, São Paulo.

<sup>45</sup> Libros de texto de español seleccionados y distribuidos para alumnos de la enseñanza media: 1) Picanço, D. C. L. & Villalba, T. K. (2010). *El arte de leer español*. Curitiba: Base Editorial; 2) Osman, S. et al. (2010). *Enlaces*. São Paulo: Macmillan; y 3) Matín, I. R. (2010). *Síntesis*. São Paulo: Ática.

(2010) defiende que la inclusión de la LEM en el PNLD fomenta la interlocución entre este Programa y los documentos oficiales que guían la enseñanza en el país (los PCN y las OCEM). Sin embargo, debemos destacar que en lo que se refiere a la producción de material didáctico de LE todavía hay un hueco entre lo que se propone y lo que se realiza efectivamente. González (2010) se centra en la primera experiencia de evaluación y selección de las colecciones de español, inscritas en el PNLD 2011. Tomando como referencia el refrán “del dicho al hecho hay un trecho” (p. 49) la investigadora subraya que, en general, esta primera experiencia dejó visible la distancia entre las propuestas del MEC y lo que se hace en la práctica respecto a la producción de materiales didácticos para la enseñanza de LE, y en particular, del español.

Sin entrar en profundidad en los resultados de esta primera experiencia de análisis y selección de los libros de español para el PNLD, nos apoyamos en el amplio estudio realizado por González (2010b) para mencionar algunos de los principales problemas que aún están presentes en algunas colecciones de español y que fueron determinantes para su exclusión. El primer problema que destacamos es la distancia o falta de coherencia entre el discurso y la práctica, es decir, se observó que en su presentación muchas de las colecciones inscritas asumen un discurso teórico-metodológico basados en las orientaciones propuestas por los documentos oficiales (PCN-LEM y OCEM-LEM), pero, en la práctica, dichas orientaciones no son tomadas en cuenta para la construcción de las unidades didácticas. Otro problema señalado por González, es la enorme cantidad de errores que se cometen en estas colecciones: errores de revisión, de ortografía, sobre aspectos culturales, de sintaxis, de concordancia, de traducción y de conceptualización; además, se percibieron imprecisiones en las orientaciones dirigidas a los profesores respecto a las actividades propuestas, entre otros. Respecto a los textos, la autora destaca que en algunas de las colecciones excluidas la presencia de textos auténticos, de tipos y géneros variados es prácticamente escasa; a eso se suma la poca importancia que estas colecciones atribuyen a la formación del lector crítico y reflexivo y, en especial, a la formación del lector literario. Las actividades de producción escritas muchas veces se restringen a la producción de frases o de lo que González denomina “redacción escolar”, donde se tiene en cuenta mucho más el producto que el proceso de producción. González aún resalta que uno de los problemas que contribuyó a la exclusión de muchas obras fue la falta de atención prestada a la variación lingüística; como suele ocurrir con muchos materiales para la enseñanza del español, cuando se trabajan, las variedades lingüísticas aparecen como “curiosidades” (para una amplia visión de este análisis, véanse Brasil, Guía PNLD 2011 y González, 2010).

Por lo que hemos presentado anteriormente, nos parece importante poner de relieve dos aspectos: primero, subrayar que la inclusión del español en el PNLD representa una acción más puesta en práctica por el Estado en el sentido de contribuir para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en el sistema educativo del país. Es decir, acciones como esta demuestran que el poder público es consciente de que la ley por sí sola no es suficiente para que la enseñanza del español efectivamente sea una realidad en las escuelas brasileñas. Con eso tampoco estamos defendiendo la idea de que solamente el PNLD pueda garantizar este éxito. Otro punto que resaltamos es la importancia que actualmente el PNLD ejerce en la producción de materiales didácticos. En el caso de los libros de texto para la enseñanza del español, aunque esta primera evaluación haya apuntado serios problemas en muchas de las colecciones evaluadas, estamos convencidos de que los criterios establecidos por el MEC serán tomados en cuenta por autores y editoriales que se dedican a la producción y comercialización de estos materiales. Sabemos que el sector económico juega un papel importante y que, en este sentido, tener una colección seleccionada por el PNLD significa no solo la inclusión del material en el Programa, sino también la ratificación de su calidad en el amplio mercado.

En el campo de la enseñanza de E/LE, además de las editoriales brasileñas, debemos señalar la abundante participación de editoriales extranjeras, sobre todo españolas, en el mercado nacional. Con la importancia que cobra actualmente la lengua española en Brasil y, en consecuencia, con el mayor de personas interesadas en estudiar este idioma, sea en la educación regular, sea en los cursos libres, el mercado editorial parece haber correspondido a la misma realidad. En este sentido, aunque las editoriales brasileñas han intentado adaptarse a esta nueva realidad hay que destacar de manera especial la presencia de España en este sector comercial. Cassiano (2007, pp. 138-39), concluye que:

[...] se a construção de laços mais estreitos entre os países do Mercosul possibilitou o discurso da necessidade de aprendizagem mútua dos idiomas português e espanhol nos países do Cone Sul membros do acordo, veremos que foi o empresariado espanhol que soube aproveitar o grande nicho de mercado que se abria, visto a solidez com que suas empresas se encontravam instaladas no país quando a oferta do idioma espanhol se instaura legalmente.

En el campo editorial, la investigadora destaca que, cuando analizamos la reconfiguración por la que pasa el mercado editorial brasileño, debemos tener en cuenta la entrada de la *Editorial Santillana*, una empresa del área de la educación y de la cultura que llega a Brasil con la fuerza de su gobierno y de su empresariado, motivada también por las grandes inversiones del Estado español en el mercado brasileño.



### 2.3.3. La formación de profesores de lengua española en Brasil: algunas acciones del gobierno brasileño y español

En Brasil, la formación de profesores de E/LE está a cargo de las universidades públicas y privadas y deben adecuarse a las orientaciones de las *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, 2002). Estas directrices determinan que el objetivo de los cursos de licenciatura es preparar a los profesores para que actúen en la Educación Básica, tal como establece la LDB en el capítulo sexto, Art. 62: “*A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]*” (Brasil: 1996).

En esta tesis nos referimos a dos contextos socio-político y lingüístico diferentes: Brasil y Europa. En este sentido, nos parece importante aclarar el sentido de algunos términos que utilizamos con frecuencia. Primero, respecto al término **licenciatura** hemos de aclarar que este se refiere a la formación profesional inicial para el ejercicio específico de la docencia en la Educación Básica. De esta forma, cuando nos referimos a la ‘licenciatura’ hablamos de los cursos de grado que dan la formación inicial, necesaria para que el profesor actúe en la Educación Básica.

Otra cuestión que merece ser aclarada es el uso del término *formação*, que en el ámbito de la educación puede no coincidir con su correspondiente **formación**, en español. Con respecto al par lingüístico *formação/formación*, Daher y Sant’Anna (2009) nos advierten sobre la necesidad de aclarar el significado que asumen estos términos en diferentes contextos sociales como es el caso de Brasil y España, por ejemplo. En Brasil, cuando nos referimos a la formación de profesores eso quiere decir que:

[...] corresponde a comprobar que se cumplieron las exigencias de la universidad respecto a la demostración de un conjunto de conocimientos y habilidades relativo al curso de grado, que incluye estudios de la lengua, literaturas y los específicos relacionados a la actividad profesional de docente (Daher y Sant’Anna, 2009, p. 2).

Sobre el uso de la palabra **formación** en español, las autoras consideran que esta “[...] remite mucho más a una instrucción, a la posibilidad de realizar un curso de adaptación pedagógica, una vez terminada la carrera, que a la obtención del grado. En este último caso, en España se suele utilizar la expresión ‘obtener un título académico’” (Daher y Sant’Anna, 2009: 2). En la misma línea, González (2010a) contribuye a este debate poniendo en duda el

uso del término **formación** refiriéndose a la idea general de capacitación para profesores, muy a menudo utilizada por el Instituto Cervantes en su página *web*. La preocupación de González por discutir estos términos nace de una polémica que se ha producido en la comunidad académica brasileña en cuanto al papel de instituciones extranjeras, como es el caso del Instituto Cervantes y de la Consejería Española de Educación, en la formación de profesores de español en Brasil. La idea de la autora es dejar explícito que lo que hacen estas instituciones es lo que ella denomina “formación continua” y no la formación académica, la cual es necesaria para ser profesor de español en los diferentes niveles de la educación brasileña. González afirma que el Instituto Cervantes presenta en su página *web* en español los cursos de **Formación del profesorado**, término que la autora contradice porque en portugués **formación** se refiere a la formación básica para capacitar al profesorado y no solamente a la formación permanente. En este sentido, González reclama que el Instituto Cervantes especifique que sus propuestas de cursos están dirigidos a la ‘formación continuada’ de estos docentes y no a su formación básica (académica).

En esta tesis utilizaremos el término **formación** en su sentido más general (inicial y continuada), aunque somos conscientes de que la formación universitaria de los profesores de español en Brasil está exclusivamente a cargo de las universidades brasileñas y que en otro tipo de formación (lingüística, de actualización didáctica, etc.), ofrecida por instituciones no universitarias, se trata la ‘formación continuada’ de profesores.

La licenciatura en Letras puede ser de única o de doble especialidad, es decir, en el primer caso los alumnos reciben formación para ser profesores de una LEM y sus literaturas. En Bahia, la UNEB, Campus V, en la ciudad de Santo Antonio de Jesus, es la única institución que forma profesores a partir de este modelo de licenciatura. Las demás universidades públicas del estado, así como la mayoría del país, ofrecen doble especialidad, o sea, se proporciona una formación en lengua portuguesa y sus literaturas más una LEM.

Los cursos de licenciatura deben cumplir con un año académico de doscientos días lectivos, con exclusión del tiempo reservado a los exámenes finales. Las licenciaturas tienen una duración mínima de tres años académicos, en los cuales se deben realizar un mínimo de dos mil ochocientas horas, en las cuales se debe articular teoría y práctica. De acuerdo con los componentes curriculares a los que se debe atender, esa carga horaria mínima, queda distribuida de la siguiente forma: a) cuatrocientas horas de prácticas como componente curricular distribuidas a lo largo del curso; b) cuatrocientas horas de prácticas docentes bajo supervisión, a partir del inicio de la segunda mitad del curso; c) mil ochocientas horas de clases destinadas al estudio de los contenidos curriculares de naturaleza científico-cultural y;

d) doscientas horas de actividades académico-científico-culturales (actividades de extensión). Los alumnos que ya ejercen la docencia en la enseñanza reglamentaria<sup>46</sup>, pueden reducir hasta doscientas horas la carga horaria de las prácticas docentes supervisadas (Brasil, Resolución CNE/CP, 2002).

Según los datos ofrecidos por Martínez (2009), recogidos del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP)<sup>47</sup>, entre 1990 y 2005 se licenciaron en Letras con especialidad en español en Brasil 17.385 estudiantes, una cantidad que, según el autor, es suficiente para la demanda que hoy exige la enseñanza media, nivel en el que la oferta del español es obligatoria. Martínez señala que, en 2009, según informaciones del *Registro de Inofmrações do Ensino Superior* (MEC), todos los estados del país imparten este tipo de cursos universitarios en español que habilitan para la docencia y su número crece cada año. En abril de 2009, había 367 carreras en Letras-Español en todo el territorio nacional, un valor que se ha multiplicado en tan solo 15 años. Sin embargo, como ya hemos señalado en otra parte de este trabajo, la distribución de estos cursos no es equilibrada. El 71,92% de la oferta está aglutinada entre los siete estados de las regiones sur y sudeste, mientras que, en los siete estados de la región norte, se encuentra tan solo el 6% restante.

En su estudio, Martínez nos ofrece otro dato importante relativo a la formación básica del profesorado de E/LE:

[...] En el ámbito de la formación del profesorado, y pese a los requisitos legales, un 22,2% de los profesores de EF-II y un 11,7% de media carecen de Licenciatura. En el cuadro de profesores de español se da una clara dicotomía entre los profesores procedentes de países hispanohablantes, competentes lingüísticamente pero sin formación adecuada, y profesores graduados en Brasil sin la suficiente competencia lingüística. Entre ambos extremos se encuentran todas las variaciones posibles (Martínez 2009, p. 5).

A causa de esta realidad, que es muy evidente en muchas regiones del país, el Estado ha creado, en el 2009, el *Plano Nacional de Formação de Professores* con el objetivo formar, aproximadamente, 330 mil profesores en todo el país. Esta formación inicial contempla tres

---

<sup>46</sup> En teoría, a partir del sexto año de la enseñanza fundamental, solo los profesores con licenciatura podrían actuar. Pero aún hay situaciones en las cuales es el propio Estado que estimula esa práctica mediante los contratos temporales de licenciandos. En otras ocasiones, es la falta de profesor en algunas regiones menos desarrolladas, lo que conduce a esa situación. Desde hace algunos años, se han puesto en marcha varios proyectos de capacitación en servicio para atender a ese personal que está en ejercicio sin la formación superior.

<sup>47</sup> Se trata de una institución pública vinculada al MEC, de carácter administrativo, que se dedica a la realización de investigaciones en el ámbito educativo brasileño. Las investigaciones llevadas a cabo por el INEP toman en cuenta, sobre todo, los resultados de las evaluaciones que se realiza en la Educación Básica (ENEM) y de la Educación Superior (ENAD), sobre las que ya hemos tratado en capítulo anterior. Desde su creación, en 1984, el INEP realiza investigaciones con el objetivo de contribuir a la mejora de la educación en el país. Para más informaciones, véase la página web del INEP en <http://portal.inep.gov.br/>.

realidades: a) profesores que ya actúan en la educación básica y que todavía no son licenciados (Modalidad: Primera Licenciatura); b) profesores ya licenciados, pero que actúan en áreas que no corresponden a su formación (Modalidad: Segunda Licenciatura y; c) graduados no licenciados, que necesitan estudios complementarios que les habilite en el ejercicio del magisterio (Modalidad: Formación Pedagógica o Segunda Licenciatura). Los cursos serán ofrecidos de forma presencial o a distancia por casi cien universidades públicas de todo el país.

De acuerdo la información ofrecida por el MEC<sup>48</sup>, hemos calculado que en todo el país se podrán licenciar unos 6.197 profesores de español hasta el año 2015 a través de este Plan de Formación. La formación de los profesores se ha iniciado en 2009 con el primer grupo, en 2010 con el segundo y en 2011 con el tercero. En el estado de Bahía, 4 universidades públicas participan del Plan: UESB, UNEB, UEFS y UESC. A continuación, presentaremos cómo se concreta este Plan en las universidades públicas bahianas participantes:

UNIVERSIDAD	MODALIDA D (P) Presencial / (D) a Distancia	CIUDAD	INICIO 2009	INICIO 2010	INICIO 2011
UESB	P	Itapetinga	-	40	
UESB	P	Jequié	-	40	40
UESB	P	Vitória da Conquista	-	40	
UNEB	D	Dias Dával	40	40	40
UNEB	D	Feira de Santana	40	40	40
UNEB	D	Itanhen	40	40	40
UNEB	D	Lauro de Freitas	40	40	40
UNEB	D	Paulo Afonso	40	40	40
UNEB	D	Pirituba	40	40	40
UNEB	D	Rafael Jambeiro	40	40	40
UNEB	D	Senhor do Bonfim	40	40	40
UNEB	D	Serrinha	40	40	40
UNEB	D	Simões Filho	40	40	40
UEFS	P	Feira de Santana	50	50	50
UEFS	P	Feira de Santana	-	-	45
UESC	P	Ilhéus	-	50	50
UESC	P	Ilhéus	-	50	50
UESC	D	Ilhéus	-	40	40
<b>TOTAL</b>			<b>450</b>	<b>710</b>	<b>675</b>
					<b>1.835</b>

Cuadro 4: Plano Nacioal de Formação de Professores - Español (Bahia)

<sup>48</sup> Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Informaciones en la página <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>

Ante lo expuesto, podemos concluir que, en el ámbito de la formación universitaria de profesores de español, Brasil todavía se está ajustando a una demanda creciente. Uno de los grandes desafíos es, en este sentido, ampliar el número de oferta de licenciaturas en español, sobre todo en las regiones más carentes del país. El plan para la formación de profesores que ya actúan en la educación básica, es una de las acciones que consideramos más importante para la superación de esta realidad. Además, se espera que se amplíen el número de cursos de postgrado (a nivel de especialización, máster y doctorados) en todo el país<sup>49</sup>.

A partir de los años 90 se inicia un proceso de promoción de la lengua española en Brasil. Sectores del gobierno y empresas españolas, apoyados técnicamente por profesores del área de la lengua y de la enseñanza de LE, han llevado a cabo una intensa campaña para la difusión y enseñanza de la lengua y cultura hispánicas en el territorio brasileño. Estas acciones forman parte de un amplio proyecto político y de planificación lingüísticas que busca fortalecer el estatus internacional de la lengua española.

Para liderar los esfuerzos para la promoción del español a nivel internacional, el gobierno español creó, en 1991, el Instituto Cervantes. Esta institución, que en su origen estaba vinculada al Ministerio de Asuntos Exteriores de España, ha desempeñado en Brasil, así como en otros países, un importante papel para la difusión y enseñanza del español, además de contribuir “[...] también a la imagen de modernidad del español y de España a través de la enseñanza de la lengua y de la organización de actividades culturales en las múltiples sedes que ha abierto por el mundo” (Del Valle y Villa, 2005). Estos autores aún señalan que una de las preocupaciones que han tenido la Real Academia Española (en adelante RAE) y el Instituto Cervantes ha sido dotar al idioma de una imagen pública que sirva para su aceptación como lengua común de España. Esta imagen ha sido construida a partir de cuatro nociones:

[...] primero, el español es una lengua de encuentro que sirve como modo de expresión a múltiples culturas y que simboliza el espíritu de concordia democrática; segundo, el español es una lengua con peso y en expansión; tercero, su aceptación como lengua común del mundo hispánico permite abrazar los ideales del internacionalismo y superar las perniciosas lealtades atávicas del etnicismo y el nacionalismo; y cuarto, el español es una lengua útil y rentable y su conocimiento puede constituir un valioso recurso económico para quien lo posea (Del Valle, 2005, citado en Del Valle y Villa, 2007, p. 200).

Sin duda esta imagen ha contribuido al creciente interés por la difusión y enseñanza-aprendizaje del español en Brasil. En este contexto están implicados los que ven en el español

---

<sup>49</sup> No se consideran formación básica estos niveles, por lo que no los hemos tratado aquí. Para información sobre los cursos de postgrado en las universidades públicas de Brasil puede consultarse la página virtual de la CAPES: <http://www.capes.gov.br/>

y su enseñanza-aprendizaje una posibilidad de promover la aproximación entre la hermandad latinoamericana, los que buscan fortalecer el estatus internacional del español, los que esperan que esta lengua, como el inglés, les de mejores posibilidades de acceso a la información, a la comunicación y al trabajo y, en consecuencia a todo lo expuesto, están los que apuestan económicamente por este ‘mercado’. En la misma línea, García Delgado (2001, citado en Del Valle y Villa, 2005, pp. 200-201) afirma que “la apuesta por la lengua española como lengua de futuro, como vehículo para el progreso y el bienestar de las sociedades en el tiempo que viene, no solo obedece a planteamientos culturales: tiene también sólida base económica”.

Los objetivos y funciones de esa institución son<sup>50</sup>:

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.

Motivados por diferentes intereses se constata, a partir de la década de los 90, la fuerte presencia de instituciones españolas preocupadas por la promoción y enseñanza de la lengua en el país. A pesar del debate que existe en la comunidad académica sobre supuestas intenciones de que el Instituto Cervantes intervenga directamente en la formación de profesores brasileños de español, debemos hacer notar el reconocido prestigio del que gozan tanto el Instituto Cervantes como la Consejería Española de Educación a causa de las acciones que han desarrollado en la enseñanza del español y en la formación de profesores a nivel lingüístico y de actualización didáctica en Brasil.

El 04 de agosto de 2009, cuando se firma una Carta de Intenciones entre el Instituto Cervantes y el MEC brasileños, se crea una fuerte polémica respecto a la labor del Instituto en Brasil. La Carta firmada por la directora del Instituto Cervantes, Dra. Carmen Caffarel Serra y

---

<sup>50</sup> La información de los Centros del Instituto Cervantes proceden de los dominios *web* de cada una de esas instituciones, disponible en: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm) [citado 14 marzo 2010 - a]

por el Ministro de Educación del país, Dr. Fernando Hadad, tiene como objetivo establecer proyectos de cooperación que contribuyan en la difusión y promoción de la enseñanza del español y de las culturas hispánicas en Brasil.

El acto, de amplia divulgación en la prensa brasileña y española, provocó la consternación de la comunidad académica brasileña implicada en la enseñanza-aprendizaje del español en el país y en la formación de profesores en las instituciones de enseñanza superior.

Según el análisis de la COPESBRA, la Carta de Intenciones presenta imprecisiones e incorrecciones en su traducción al portugués, que pueden cristalizar y oficializar articulaciones de naturaleza contraria a los intereses de la educación pública brasileña. Destacamos, a continuación, algunos de los aspectos analizados por esta comisión:

En la carta el uso de los términos **formación de profesores** en lugar de **formación continuada** y del término **reconocimiento** en lugar de **aceptación** del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), que otorga el Instituto Cervantes, es uno de los puntos del conflicto. Considerando ese aspecto, muchos profesores e investigadores brasileños deducen que la carta no fue traducida por un traductor jurado ni por un profesional que actúa en el área. Además, los miembros de la COPESBRA expresan su preocupación respecto a las consecuencias que pueden surgir de los documentos firmados entre el MEC y el Instituto Cervantes en el futuro, sobre todo cuando los representantes del propio MEC parecen insistir en los beneficios que ese acuerdo puede proporcionar a la formación de profesores de español.

El debate que se creó a partir de la Carta de Intenciones gira en torno a tres aspectos: El primero, se refiere a los cursos de corta duración y de formación de profesores a distancia. Sobre eso, la preocupación de la COPESBRA reside en que estos cursos, impartidos por una institución extranjera, tengan la misma validez que los cursos de licenciatura en Letras Español ofrecida por una institución de enseñanza superior brasileña. El segundo, se refiere al ‘reconocimiento’ del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) como certificado que permitiría a quienes lo obtengan participar en la enseñanza de español. Eso provocaría reducción de los puestos de trabajo para los profesionales con titulación oficial otorgada por la universidad brasileña o reconocida por el MEC. El tercer aspecto que justifica la preocupación de la COPESBRA reside en la posibilidad de que el material didáctico virtual, elaborado por una institución ajena al sistema educativo brasileño y, en consecuencia, no construido a partir de las orientaciones de los documentos oficiales nacionales, probablemente no se adecua a la realidad y necesidades de la enseñanza del español en el contexto educativo brasileño.

A pesar de considerar relevantes las acciones llevadas a cabo por instituciones españolas para la difusión y enseñanza del español en Brasil, para la legislación educativa brasileña la ‘formación’ de profesores en estas instituciones no tiene valor académico, requisito necesario para actuar en la Educación Básica. En este sentido, formar profesores en Centros de esta naturaleza para actuar en el sistema educativo brasileño es ilegal, puesto que contradice lo que establece la LDB brasileña. La formación de profesores de E/LE para actuar en la Educación Básica, es de incumbencia de las instituciones de enseñanza superior brasileñas, públicas o privadas, en cursos de Licenciatura en Letras, reconocidos oficialmente por el MEC. Nuestra afirmación se basa exclusivamente en la propia legislación educativa brasileña, según la cual: “la Unión [sistema federativo], el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial, la continua y la capacitación de los profesionales del magisterio” (Brasil, LDB, Art 62, párrafo primero). Paraquett (2008) apunta al menos tres razones para formar profesores de español en Brasil: primero, porque ese proceso tiene casi un siglo de historia y necesitamos darle continuidad; segundo, porque tenemos que aprovechar ese momento histórico favorable y; en tercer lugar, para fomentar el pluralismo lingüístico y cultural en cumplimiento a lo establecido por la LDB del país.

En respuesta al malestar causado por el debate respecto al papel del Instituto Cervantes en la enseñanza del español en Brasil, así como el debate sobre la ‘formación’ de profesores brasileños de español, se ha publicado, en la página *web* del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, una declaración sobre la labor de esta institución en Brasil. Esta declaración menciona que desde 1998, cuando se oficializó la presencia de este Centro en Brasil, la institución ha desplegado un programa de actividades, del que las asociaciones brasileñas de profesores han ido teniendo conocimiento, relacionadas con la enseñanza de la lengua en diferentes niveles, la difusión de la cultura española y latinoamericana, así como la actualización de profesores.

La declaración resalta también que las actividades llevadas a cabo por el Centro, en su mayoría, se han realizado en colaboración con profesionales, con instituciones y con diferentes instituciones de Brasil. Entre las actividades, se señala, por ejemplo, la actualización del profesorado, en las cuales han participado asiduamente profesores expertos brasileños y que muy frecuentemente se han organizado junto a entidades educativas del país.

Respecto a la labor académica y cultural del Instituto Cervantes, se puede leer en la declaración que esa institución siempre ha desarrollado su tarea desde el máximo respeto a las



instituciones y a los profesionales de Brasil y sin otro interés que el de satisfacer, de acuerdo con sus posibilidades, las necesidades que se le han presentado.

En lo que se refiere a los programas de actualización de profesores de español, se explica que, más allá de las actividades organizadas como parte de la programación de cada uno de sus centros, el Instituto Cervantes nunca ha conversado ni negociado con las autoridades educativas brasileñas ni federales, ni estatales, ningún tipo de habilitación o de titulación conducentes a alcanzar la categoría profesional de profesor.

Sobre la formación de profesores de español, el Instituto Cervantes entiende, que todo lo relacionado con la habilitación, con la formación y con la titulación de los profesores que han de desempeñar su trabajo en centros públicos de Brasil, ha de ser planteado y resuelto en el seno de las instituciones brasileñas.

En lo que concierne a los proyectos de formación de profesores y de alumnos, que han generado cierta polémica en el medio académico, a raíz de su aplicación en Brasil, el Instituto Cervantes aclara que se ha limitado a poner a disposición de las entidades públicas o privadas interesadas sus recursos didácticos en lengua española, entre los que destacan los materiales de su Aula Virtual de Español (AVE).

En el comunicado, se reconoce que el AVE es uno de los cursos más completo, riguroso y solvente de sus características, y se ofrece en este momento a miles de estudiantes de español en todo el mundo en modalidad virtual o semi-presencial e, incluso, como complemento de la enseñanza presencial. Cada país, cada centro, cada profesor es quien decide en cada momento el uso que se le da a ese material, que tan solo requiere una mínima formación para los que lo manejen en calidad de tutores.

Otro tema que ha generado cierta polémica ha sido el DELE. A este respecto este Centro afirma que se trata de un certificado de conocimiento de la lengua española, el de mayor implantación internacional en este momento, y nunca se ha planteado desde la institución su uso o su reconocimiento para un fin diferente.

En la parte final de la declaración, se señala que las páginas oficiales del Instituto Cervantes son la fuente más fidedigna para conocer directamente cuál es la política cultural del Instituto Cervantes. Además, anima a todos los profesores brasileños de español a consultarlas para aclarar las dudas que se les pueda suscitar a propósito de la institución española.

Moreno Fernández (2000) reconoce que “la presencia creciente del español en la enseñanza pública y privada, al margen de la posible obligatoriedad de su estudio, ha de tener consecuencias positivas para el español y para todos los que tienen intereses vinculados a esta

lengua”, de manera que “todas las industrias relacionadas con la lengua española podrían experimentar un crecimiento notable, muy especialmente la industria editorial”. Ante la “patente necesidad de una formación acelerada de profesores de español”, el autor considera que “la reciente apertura de un Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes en Brasil podría calificarse, al menos, de oportuna”.

Así, pues, desde nuestro punto de vista, debemos resaltar el papel desempeñado por organismos españoles en el campo de la formación continuada para profesores de E/LE en Brasil, sobre todo en lo que concierne a la formación lingüístico-comunicativa y didáctica a través de los cursos de actualización que han tenido lugar en varias partes del país. Además de las actividades específicas realizadas por el instituto Cervantes que ya se han mencionado, ponemos de relieve la participación de la Consejería Española de Educación, que también ha llevado a cabo la política de difusión y promoción de la enseñanza-aprendizaje del español y de las culturas hispánicas en Brasil. Entre estas principales contribuciones destacamos las siguientes:

- a) Los **cursos de actualización** para profesores de E/LE brasileños organizados por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasília. Estos cursos incluyen material de apoyo y actividades prácticas para el aula de ELE y son impartidos por asesores técnicos de la Consejería o, en algunos casos específicos, cuentan con la ayuda de especialistas de universidades brasileñas.
- b) **Cursos Interuniversitarios de Actualización para Profesores de E/LE brasileños**, ofrecidos desde el 2004. Normalmente son cursos de 80 horas, totalmente gratuitos, con material y certificados, organizados por una universidad brasileña y que cuentan con profesores de universidades españolas y brasileñas. Estos cursos son financiados por el Ministerio de Educación de España.
- c) **Becas de verano para profesores de E/LE brasileños** del Ministerio de Educación, por medio de la Consejería Española de Educación y con la colaboración de las universidades de Granada, Santiago de Compostela y Salamanca para realizar cursos de hasta 90 horas de perfeccionamiento lingüístico y cultural, en España, durante el mes de julio.
- d) El *Seminario de dificultades específicas en la enseñanza del español a lusohablantes* del Colegio Miguel de Cervantes (Asociación Colegio Español de São Paulo). Creado en 1978, es

una empresa hispano-brasileña privada que tiene como objetivo ofrecer a la sociedad una educación bilingüe que difunda la lengua y la cultura españolas. El seminario anual que se ha convertido en un espacio de socialización de prácticas y trabajos de investigación realizados por profesores de español de todo el país.

e) **Cursos dependientes de los Centros de Recursos Didácticos** (Belém, Brasilia, Cuiabá, Rio de Janeiro y Salvador). Estos centros están a disposición de diferentes sectores de la comunidad educativa. Organizan exposiciones, préstamos de libros y otros materiales didácticos, conferencias, seminarios de grupos de estudios con temas relacionados a la enseñanza de la lengua española.

Finalmente, debemos señalar el papel de la plataforma virtual ***ELEBRASIL*** y el papel de Instituto Cervantes. ***ELEBRASIL*** es una plataforma virtual utilizada para debatir e intercambiar información entre los profesionales de la enseñanza de E/LE en Brasil, así como entre especialistas en formación en esta área. Entre los objetivos ELEBRASIL podemos destacar: a) ofrecer el asesoramiento de la Consejería de Educación y Ciencia en Brasil en el campo de la formación de profesores; b) divulgar las actividades (cursos, seminarios, etc.) que organiza o en los que participa la Consejería de Educación; c) divulgar publicaciones, trabajos, artículos, materiales, etc. relacionados con la formación de profesores de E/LE y con la lengua y cultura española y; d) favorecer el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de E/LE (CONSEJERÍA, página web oficial).

Como se puede observar, tanto por parte del gobierno brasileño, como por parte de instituciones españolas hay, actualmente, un creciente interés por contribuir en la formación de profesores de español que actúan o que puedan futuramente actuar en la Educación Básica brasileña. Pese a los esfuerzos del poder público nacional y del reconocido trabajo puesto en marcha por organismos extranjeros, queda mucho que hacer todavía, considerando las grandes diferencias regionales y, por eso, las condiciones para que el español no solo sea ofrecido en las escuelas, sino también para que su oferta pueda significar una enseñanza de calidad para los alumnos.

## **2.4. Parámetros y orientaciones oficiales para la enseñanza de LE en Brasil**

Dado que ya hemos presentado la contextualización sobre la enseñanza del E/LE en el sistema educativo brasileño, partiendo de su inclusión por primera vez en el currículo de la Educación Básica hasta la actualidad, nuestro objetivo en este apartado es acercarnos a los

documentos oficiales que orientan teórica y metodológicamente la enseñanza de LE, incluyendo el español, en la educación básica brasileña. Para una mejor presentación didáctica, organizamos este apartado en dos sub-apartados: en el primero presentaremos los PCN, que, en lo que se refiere al área de las LE, está dividido en tres documentos: a) PCN para la enseñanza fundamental II (del 6º al 9º años de escolaridad – PCN-EF); b) PCN para el nivel medio de la enseñanza (PCN-EM); c) PCN-EM+ (*Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*), que complementa el anterior. En el segundo sub-apartado, presentaremos las OCEM, complementares a los dos últimos documentos anteriormente mencionados.

#### **2.4.1. Los PCN de lenguas extranjeras modernas**

Cuando hablamos de los documentos oficiales que orientan la enseñanza de lenguas extranjeras modernas en Brasil, creemos que es importante tener en cuenta el contexto educativo que antecede su publicación. En este sentido, uno de los hechos que consideramos de gran relevancia para la educación en el país y, en especial para la enseñanza de LE fue la publicación de la actual LDB. Esta ley divide la educación en dos ámbitos: la Educación Básica (que comprende la enseñanza infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media) y la Educación Superior. En lo que concierne al objetivo de la Educación Básica, etapa que nos interesa particularmente en esta tesis, la LDB en el capítulo segundo, establece que “Art. 22. *A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (Brasil, 1996). Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, la ley también considera que los currículos de la enseñanza fundamental y media deben partir de una base nacional común y complementarse, en cada sistema de enseñanza y escolar, por otra parte, de acuerdo con las características regionales, locales, sociales, culturales, económicas y teniendo en cuenta el público al que va destinado. Respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras modernas, también ya hemos mencionado que esta ley establece la obligatoriedad de una LEM a partir del 6º cuso de la enseñanza fundamental y en la enseñanza media obliga la oferta de una LE y una segunda de carácter optativo, siempre considerando las condiciones de la institución. Según el Art. 36 de la LDB, no se indica qué

lengua debe ser enseñada en estos dos niveles de la educación básica<sup>51</sup>. Sobre el nivel medio de la educación al que nos hemos dedicado en esta investigación, la ley declara que:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I. Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II. Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III. Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Son significativos los cambios resultantes de la publicación de la LDB y, en este nuevo contexto educativo se buscan maneras que posibiliten su efectiva aplicación y concretización de sus propuestas. Entre estas posibilidades, podemos destacar las diferentes publicaciones de los PCN, a partir de 1997: PCN-EF (1997), PCN-EM (1999) y los PCN-EM+ (2002), además de las OCEM (2006), de las que trataremos en el próximo subapartado. Estos documentos complementan la LDB y han sido creados por el gobierno federal, a través del MEC, como una propuesta para transformar el sistema educativo brasileño, con el objetivo de expandir y mejorar la calidad de la enseñanza en Brasil, posibilitando también a los jóvenes mejores condiciones para enfrentarse a la creciente competencia actual en el ámbito del mercado laboral.

Estos documentos no poseen un carácter dogmático y reconocen las diferencias regionales y de cada centro escolar. Barbara y Ramos (2003, p. 8) señalan que los PCN proporcionan un marco teórico-metodológico que ofrece una nueva visión sobre el profesor y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Así promueven elementos para una reflexión constante en la formación inicial y continuada de profesores; sirven de referencia para la elaboración, evaluación y análisis de los currículos escolares y de materiales didácticos; además de ser una referencia también para las evaluaciones a nivel nacional, establecidas por el MEC.

Como base teórica, adoptan una concepción ‘sociointeraccionista’ del lenguaje y del aprendizaje, es decir, consideran que el desarrollo de los aprendices estaría íntimamente relacionado con los intercambios que éstos pueden establecer con los demás y con el profesor. Willians y Burden (1997) señalan que la concepción ‘sociointeraccionista’ no se ha debatido lo

---

<sup>51</sup> Vale recordar que la Ley 11.161, en conformidad con la LDB, determina que todos los alumnos de la enseñanza media estudien la lengua española, sino que este tiene la posibilidad de hacerlo, visto que las escuelas son obligadas a ofrecerles esta LEM.

suficiente en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Los autores afirman que, según esta teoría, las personas nacen en un mundo social y el aprendizaje se desarrolla en el contexto con otras personas. En este sentido, desde que nacemos estamos en constante contacto con otras personas y, como resultado de esta interacción, construimos nuestra visión del mundo. Vygotsky (1934/1988) es, sin duda, una referencia en esta concepción sobre el aprendizaje. En sus estudios, Vygotsky resalta la importancia del lenguaje en la interacción con las personas y sostiene el lenguaje se transmite a través la cultura, desarrolla el pensamiento y favorece el aprendizaje. Además, a partir de esta concepción sobre el lenguaje, la organización social es considerada como un espacio de construcción de significado social, de ahí la importancia que los PCN atribuyen al contexto y al significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso en el que el lenguaje pasa a ser comprendido como un sistema simbólico inacabado, abierto y (re) construido a partir de las interacciones sociales<sup>52</sup>.

Los PCN presentan como aspectos centrales en el aprendizaje de LE la construcción de una base discursiva que contribuye para una mayor “implicación discursiva” del alumno, es decir, este estará más implicado en la construcción de significado; el desarrollo de una conciencia crítica respecto al lenguaje; además de poner énfasis en los temas transversales. En este sentido, para Moita Lopes, aprender una LE es aprender a “implicarse” (2003, p. 45).

Otro aspecto que marca las orientaciones en los PCN es la interdisciplinariedad, es decir, los Parámetros tienen como meta dar significado al conocimiento aprendido en años anteriores y en las demás áreas del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje de una o más LE debe estar vinculado al aprendizaje de conocimientos de otras asignaturas, promoviendo la interrelación entre los diversos conocimientos, evitando, de esta forma, su segmentación. Bajo esta concepción, se espera que las LE, en el ámbito escolar, y frente a las demás asignaturas, recuperen su importancia en la formación del estudiante, importancia que durante muchos años fue negada. En muchas escuelas, para muchos profesores, alumnos y padres, la enseñanza de LE se consideraba menos importante que las demás asignaturas e incluso muchas veces ni siquiera se tenía en cuenta en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Los PCN-EF declaran que la ciudadanía, la conciencia crítica respecto al lenguaje y los aspectos sociopolíticos del aprendizaje de LE, vinculados a los temas transversales, también propuestos en el documento, son sus temas centrales y que éstos, cuando trabajados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en las escuelas, pueden llevar al alumno a una comprensión de las diferentes maneras de vivir la experiencia humana. El aprendizaje de una

---

<sup>52</sup> Trataremos de la cuestión con mayor profundidad en el capítulo dedicado al análisis sobre la concepción de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en los documentos oficiales.

LE le permite al alumno interactuar con otras culturas, otros valores y formas de actuar, pensar y sentir diferentes de las suyas. De esta manera, el alumno es capaz de comprender como *“as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta”* (BRASIL, 1997, p. 43).

Los PCN-EF está organizados en 10 volúmenes: Introducción, Lengua Portuguesa, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Arte, Educación Física, Lenguas Extranjeras Modernas y un volumen exclusivo para tratar Temas Transversales. El volumen dedicado a las Lenguas Extranjeras Modernas forma parte del área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. A pesar de estar diseñado para el nivel fundamental, donde el español no es una asignatura obligatoria, el análisis de este documento nos interesa pues fue el primer documento oficial que estableció parámetros para la enseñanza de LE y que sirvió de base para todos los demás (PCN-EM-LEM, PCN-EM-LEM+ y OCEM-LEM). El documento se distribuye en dos grandes capítulos. El primero recoge seis apartados generales sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas:

1) Consideraciones preliminares; 2) Consideraciones del objeto de enseñanza: LE; 3) Papel del área de LE en la enseñanza fundamental frente a la construcción de la ciudadanía; 4) La relación del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE con los temas transversales; 5) Enseñanza y aprendizaje de LE en el tercer y cuarto ciclos; 6) Objetivos generales para las LE en la enseñanza fundamental. La segunda parte se centra en: 1) Los contenidos propuestos para tercer y cuarto ciclos de la enseñanza fundamental; 2) Evaluación; 3) Orientaciones didácticas; 4) La acción de los parámetros y la formación de profesores de LE.

En el 1999, se publican los PCN-EM, un documento también oficial, con propuestas comunes a las que ya habían sido planteadas en los PCN para la enseñanza fundamental, pero dirigido al nivel medio de la educación básica. Los PCN-EM surgen en el momento en el que se propone una reformulación en las propuestas para este nivel de la enseñanza. Sobre las nuevas propuestas los PCN-EM, en su presentación al profesor, declaran que:

O Ensino Médio agora é parte da Educação Básica. Isso quer dizer que ele é parte da formação que todo brasileiro jovem deve ter para enfrentar a vida adulta com mais segurança. Por isso propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações (BRASIL, 1999, PCN-EM, p. 11).

Los PCN-EM-LEM se preocupan por el carácter práctico que debe poseer la enseñanza de LE y que durante mucho tiempo, por diversas razones, no fue alcanzado. Entre estas razones, el documento destaca la carga horaria reducida, el gran número de alumnos en el

aula y la falta de profesores capacitados. Por otra parte, el hecho de que, durante mucho tiempo, la única LE ofrecida en las escuelas fuera el inglés provocó la falta de interés por los estudios universitarios de licenciatura en otras lenguas y, en consecuencia, el número cada vez menor de profesionales habilitados para la enseñanza en la educación básica. Otro factor que se suma a esta realidad, muy común en Brasil hasta no hace mucho tiempo, fue la escasez de material didáctico, sobre todo en el área de español. Muy poco se producía en el país y los materiales importados de editoriales extranjeras y resultaba muy caro para los alumnos y profesores. Ante esta realidad, las clases de LE se resumían, en muchos casos, a la exposición y memorización de contenidos gramaticales descontextualizados y a las actividades de lectura y escritura.

En los PCN-EM-LEM son descritos objetivos fundamentales como el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), que durante mucho tiempo se consideraron fuera de alcance y, particularmente, seguimos creyendo que es así dadas las condiciones desfavorables del sistema educativo. Sin embargo, los PCN-EM-LEM afirman que es fundamental que la enseñanza de LE permita al estudiante alcanzar un nivel adecuado de competencia lingüística que contribuya no solo a su formación general como alumnos y ciudadanos, sino también que le permita la interacción con otras asignaturas, y con ello, otros conocimientos.

Respecto a las competencias y habilidades que deben ser desarrolladas en el aula, los PCN-EM-LEM afirman que muchas escuelas, aunque trabajan con las cuatro habilidades, normalmente solo se tiene en cuenta la norma culta de la lengua, desconsiderando otras variantes y, casi siempre, utilizando la modalidad escrita de la lengua, lo que puede provocar la falta de motivación de alumnos y profesores en cuanto al papel de las LE en el espacio escolar. Por lo tanto, el documento sugiere que sean promovidas condiciones para que el alumno alcance, además, una la competencia comunicativa global. Sin embargo, como ya hemos expresado en otro momento, la competencia comunicativa solo puede ser alcanzada si otras competencias interdependientes también son desarrolladas (competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) (BRASIL, PCN-EM-LEM, 1999, p. 151).

Canale y Swain (1980) sistematizan el concepto propuesto por Hymes (1979) presentando cuatro componentes que actúan en la composición de la competencia comunicativa: a) competencia gramatical – conocimiento de los aspectos fonético y fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, es decir, poseer el conocimiento del código lingüístico de la lengua, con énfasis en la gramática a nivel de la frase ; b) competencia discursiva – habilidad para conectar frases y formar un enunciado significativo, preocupación con la coherencia y la cohesión en la construcción entre frases para formar enunciados; c)



competencia sociolingüística – expresar y comprender significados sociales adecuados a diferentes contextos lingüísticos, o sea, que corresponde a la capacidad del hablante para adecuarse, lingüísticamente, al contexto social en el que una lengua será utilizada; d) competencia estratégica – capacidad para utilizar recursos del lenguaje verbal y no verbal con la finalidad de compensar las dificultades en la comunicación causadas por variables de actuación o a una competencia insuficiente<sup>53</sup>.

En 2002 se publican los PCN-EM-LEM+, documento que reitera lo que ya establecían los PCN-EM-LEM, pero de forma más detallada. Este documento está diseñado a partir de tres ejes: a) representación y comunicación; b) investigación y comprensión; y c) contextualización sociocultural.

Este documento también presenta la selección de contenidos que deben ser trabajados durante los tres años que comprende la enseñanza media, a pesar de reconocer las dificultades que pueden encontrar los profesores para ponerlos en práctica, como, por ejemplo, un número de clases semanales insuficiente y grupos muy heterogéneos. Conscientes de estas dificultades, los PCN-EM-LEM+ sugieren que los profesores busquen estrategias para que los contenidos y competencias puedan ser trabajados en los tres años de este nivel de enseñanza y, además, destacan tres frentes en las que los profesores pueden actuar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE: la estructura lingüística, la adquisición de vocabulario; y la lectura e interpretación de textos (BRASIL, PCN-EM-LEM+, 2002, p. 103). Es importante destacar que el documento comprende la interrelación entre estos tres frentes y que, a partir de la lectura y de la interpretación de un texto, por ejemplo, serán trabajados el contenido gramatical y el vocabulario.

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos (p. 104).

Se nota, durante todo el documento, la importancia que este atribuye a la habilidad de lectura y, por lo tanto, en diversas partes del texto, presenta sugerencias tales como cómo trabajar la lectura en el aula de LE. Sin embargo, admiten la importancia de trabajar los aspectos gramaticales centrados en una perspectiva comunicativa, alejándose de una concepción y práctica metalingüística de la lengua (BRASIL, PCN-EM-LEM+, 2002, p. 108).

---

<sup>53</sup> Para ampliar la definición de estos conceptos véase Iragui, J. C. (2004) en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.).

Igualmente, el documento sugiere la utilización de textos de estilos variados que permitan el acceso a los diferentes tipos de memoria, como por ejemplo, la auditiva y la visual.

Los PCN-EM-LEM+, complementando los PCN-EM-LEM, presentan también un apartado específico para tratar la evaluación y otro sobre la formación del profesorado. En lo que concierne a la evaluación, se sugieren modificaciones innovadoras al proponer el paso de una evaluación tradicional normativa a una de carácter formativo. Los PCN-EM-LEM+ definen la evaluación formativa como aquella que “*declara a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Essa avaliação pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação in loco, intervenções diferenciadas*” (p. 124). Sin embargo, el propio documento reconoce las dificultades que se pueden generar dificultando, en muchos casos, la puesta en práctica de esta evaluación por parte del profesor.

En líneas generales, los puntos que constituyen los PCN+ son los siguientes:

- 1) Introducción. Presenta algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE y el papel del profesor en este proceso que al considerarse complejo exige el uso de diferentes estrategias.
- 2) Conceptos estructurales y competencias generales. Aquí son presentados los ámbitos de desarrollo definidos por los PCN-EM-LEM y reiterados en este documento: a) Representación y comunicación; b) Investigación y comprensión; c) Contextualización sociocultural. A partir de cada uno de estos ámbitos, son definidos diversos contenidos conceptuales, así como competencias y habilidades.
- 3) Selección de contenidos en LEM. Se presentan, como sugerencia, tres frentes sobre los que el profesor puede estructurar su trabajo: a) estructura lingüística; b) adquisición de vocabulario; c) lectura e interpretación de textos.
- 4) Competencias más amplias a desarrollar en LE. Se introducen por lo menos siete competencias que pueden ser trabajadas en el aula de LE. Entre ellas se recogen: “*ser capaz de comprender y producir enunciados coherentes y apropiados a sus contextos [...]*”; “*Saber distinguir entre norma culta y lenguaje informal, especialmente los contextos de uso en que una y otra deben ser empleadas [...]*”; “*Relacionar textos y sus contextos [...]*”; “*Percibir el texto como un todo cohesionado y coherente [...]*”.
- 5) El trabajo por proyectos y situaciones-desafío. Se sugiere que el trabajo de las asignaturas de LE pueda articularse con asignaturas de otras áreas del currículum para solucionar desafíos propuestos a los alumnos, siempre con la mediación del profesor.
- 6) Evaluación. Presenta algunas consideraciones sobre la evaluación, además de definir y sugerir la evaluación formativa como alternativa en la forma de evaluar el proceso de

enseñanza-aprendizaje de la LE. En otra sección hay un apartado que destaca algunas competencias y habilidades que deben ser evaluadas en las LE.

7) Sobre la formación del profesorado. Es sin duda una gran aportación de los PCN-EM-LEM+ a los PCN-EM-LEM, pues no solo busca reflexionar sobre lo que puede hacer el profesor en el nivel medio, sino también qué pueden hacer las universidades, en el sentido de reflexionar y reestructurar la formación de estos futuros profesores de LE. Además, al final de este apartado, el documento presenta un bloque que se centra en las competencias que se incluyen en el trabajo pedagógico.

La publicación de estos documentos es anterior a la publicación de la ley 11.161/05, por lo tanto, anterior a la obligatoriedad de la oferta del español en el nivel medio del sistema educativo brasileño. Posteriormente, como documento complementario a los PCN-EM-LEM y a los PCN-EM-LEM+, se publican las OCEM-LEM, documento de carácter también oficial que promueve grandes aportaciones a las orientaciones para la enseñanza de LE en Brasil, además de contribuir, directamente, a la enseñanza del español en el sistema educativo.

#### 2.4.2. Las OCEM para LE y lengua española

Creadas en 2006, las OCEM son también ejes de discusión sobre los que se articula el debate en torno a la enseñanza de LE en Brasil. Así como los demás documentos oficiales que ya hemos presentado, las OCEM tienen carácter no normativo, aunque, en lo que se refiere a la enseñanza del español es “mínimamente regulador” (p. 127). Como hemos señalado, las LE se incluyen en las OCEM – en el Área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. Esta área se articula alrededor de dos capítulos: uno general sobre LE y otro específico dedicado a la enseñanza del español<sup>54</sup>. En la primera parte, en un apartado denominado *Carta ao professor*, se explicita que:

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de ampla discussão com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. O objetivo deste material é contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Y en el apartado denominado *Apresentação* las OCEM resaltan que su propuesta:

[...] foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e

<sup>54</sup> En la OCEM no hay un capítulo específico para otras lenguas extranjeras.

discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

Como se puede observar, las OCEM mueven la participación colectiva de profesionales de diferentes contextos de actuación e implicados en la enseñanza de LE. Pretenden ser, en definitiva, una respuesta a las dudas, inquietudes y necesidades de profesores de LE.

En este capítulo, se señalan algunos objetivos generales para el área de LE, como, por ejemplo, reanudar la reflexión sobre la función educativa de la enseñanza de LE en la enseñanza media; reafirmar la relevancia de la noción de ciudadanía y discutir la práctica de esta noción en la enseñanza de LE; discutir el problema de la exclusión en la enseñanza frente a los “valores globalizantes” y el sentimiento de inclusión, muy a menudo aliado al conocimiento de LE; introducir las nuevas teorías sobre la enseñanza de lenguas y las nuevas tecnologías (*letramentos, multiletramentos*)<sup>55</sup> y hacer sugerencias sobre la práctica de la enseñanza de LE a partir de ellas (BRASIL, 2006, OCEM-LEM, p. 87). Cada uno de estos objetivos constituye el capítulo destinado a las orientaciones para la enseñanza de LE.

Las OCEM-LEM definen, finalmente, las habilidades que deben ser desarrolladas en la enseñanza de LE. Estas son la lectura, la práctica de escritura y la comunicación oral contextualizadas. Una vez más la palabra contexto es utilizada en el sentido de dar más sentido, atribuir significado al aprendizaje de LE, hecho que durante mucho tiempo estuvo alejado de las prácticas pedagógicas de los profesores y de las actividades propuestas en los materiales didácticos.

En la segunda parte, en lo que se refiere al objetivo que las OCEM se marcan para el área de español, este documento declara que:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haveria razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas.

---

<sup>55</sup> Para una discusión sobre estos términos y otros asociados como alfabetismo, letramiento, literalidad véase García Parejo (2005).

Además de este carácter regulador, las *OCEM-Espanhol* para el nivel medio del sistema educativo orientan su enseñanza en cuatro aspectos. El primer aspecto corresponde a la necesidad de establecer las diferencias entre la educación reglada y la enseñanza libre. Según el documento, es fundamental que estén claras las diferencias que debe haber entre el papel de la LE y su tratamiento en el ámbito de la educación reglada y de la enseñanza libre. En el campo de la educación reglada, se espera que el aprendizaje de una LE esté vinculado a discusiones de orden político, social y cultural que dirijan la formación del estudiante brasileño hacia su autonomía y ciudadanía. El segundo aspecto tiene que ver con la comprensión del lenguaje como significado, conocimiento y valores: es importante trabajar el lenguaje no solo como forma de expresión y comunicación, sino también como constituyente de significado, conocimiento y valor. En tercer lugar, el documento también propone una reflexión sobre la hegemonía del español peninsular. Sobre este aspecto, se señala que es necesario trabajar con una concepción de Lengua Española que contemple su diversidad de usos y, en esta perspectiva, sugiere, por ejemplo, que la pregunta “¿Qué español enseñar?”, muy común cuando tratamos de las variedades de esta lengua, pueda ser sustituida por la pregunta “¿Cómo enseñar el español, esta lengua tan plural, tan heterogénea, sin sacrificar las diferencias ni reducirlas a puras muestras sin ninguna reflexión?” Partiendo de esta perspectiva, el profesor puede considerarse un ser intercultural, articulador de muchas voces, al fomentar en el alumno la reflexión, el conocimiento de los demás y, en consecuencia, de sí mismo, apoyado en la comprensión de los muchos lugares donde estas múltiples voces existen. El cuarto de los aspectos presentados en el documento, se refiere al grado de proximidad y distancia entre el portugués y el español, aspecto de gran importancia cuando se propone enseñar español a hablantes de portugués. Sobre este aspecto, el documento propone una reflexión sobre “la justa medida de una cercanía” (Kulikowski y González, 1999, citadas en OCEM-LEM, 2006, p. 138), medida que puede crear representaciones muchas veces equivocadas sobre lo fácil/difícil que puede ser el aprendizaje de esta lengua. En este ámbito, el documento también propone una reflexión sobre el innegable papel de la lengua materna (portugués) en el aprendizaje del español, aunque nos llame la atención sobre el hecho de que esta influencia puede representar avances y retrocesos, resultantes de factores no siempre previsibles.

En lo que concierne a su estructura, las *OCEM-Espanhol*, además de contar con una introducción, contienen tres apartados: 1) el papel educativo de la enseñanza de LE en la escuela y el caso específico del español; 2) algunas especificidades en la enseñanza de la lengua española a estudiantes brasileños; y 3) orientaciones pedagógicas para la enseñanza del

español: sobre teorías, metodologías, materiales didácticos y temas afines. En el primer apartado se establece la diferencia entre la LE en la enseñanza reglada y en los cursos libres y se propone que el lenguaje sea tratada desde una perspectiva que valore el significado, los conocimientos y valores. Estos aspectos contribuyen a una percepción educativa de la enseñanza de LE. En el segundo apartado se tratan aspectos que tienen que ver con la heterogeneidad del español y se propone una discusión sobre qué variedad enseñar. Igualmente, se recogen representaciones simbólicas del español para el alumno brasileño, tratando, en especial, el binomio proximidad/distancia y todos los efectos de estas representaciones. También aquí se dedica un apartado a la importancia del papel de la gramática en la enseñanza del español. El tercer apartado en sus consideraciones generales, resume su carácter no dogmático, pero define los principios generales que pueden ser adoptados por los profesores; propone algunos objetivos y contenidos que pueden ser considerados en la enseñanza del español en el nivel medio del sistema educativo; propone algunas habilidades, competencias y medios para alcanzarlas; presenta algunas consideraciones sobre el método utilizado y plantea algunas reflexiones sobre los materiales didácticos, sobre todo el manual utilizado en el aula de español, en este nivel de la educación.

## **2.5. La enseñanza de LE en Europa**

### **2.5.1. Las LE en el contexto de la UE**

Presentado la realidad político-lingüística de la enseñanza de LE en Brasil, trataremos, en esta sección, el contexto en el que actualmente ocurre la enseñanza de LE en el espacio europeo. Nos centramos en el ámbito de la UE, contexto de aplicación de las directrices del MCER, documento oficial que compone el objeto de estudio de esta tesis.

La UE fue creada en 1957 y, originalmente, estaba formada por Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Holanda, que decidieron crear un mercado común. Pasados más de 50 años desde su creación, este mercado se ha transformado en un conjunto pacífico de países, unidos por la cooperación mutua, por la solidaridad y por la homogeneización de esfuerzos en el ámbito político, económico, cultural y científico. La UE ha seguido creciendo de forma progresiva y actualmente cuenta con la participación de 27 naciones<sup>56</sup>. Este número

---

<sup>56</sup> En orden cronológico, los países que han entrado son: (1973) Dinamarca, Irlanda, Reino Unido (1981), Grecia (1986), España, Portugal (1995) Austria, Finlandia, Suecia (2004), Chipre, Malta, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Polonia (2007), Rumania, Bulgaria.

puede elevarse, pues otras naciones están intentando incorporarse a este bloque de comunicación y solidaridad, un grupo de naciones, de varias culturas e ideas que se ha convertido en una entidad única, pero que respeta y protege toda diferencia (Marnieri, 2009).

Si consideramos los 27 países miembros de la UE se hablan al menos 23 lenguas<sup>57</sup>, sin embargo, los idiomas oficiales de la comunidad europea son obligatoriamente el inglés, el francés, el alemán y el español, estos dos últimos se han añadido recientemente<sup>58</sup>. Sobre ello debemos señalar que los documentos emitidos por la UE, primero en los idiomas oficiales, son, posteriormente, traducidos a los demás idiomas reconocidos por la comunidad.

Así pues, como se puede observar, uno de los rasgos que caracterizan la comunidad europea es la diversidad de lenguas que se habla en su interior y, teniendo en cuenta este contexto, los políticos y representantes de los ministerios de cultura de los países que conforman la Unión, se han dado cuenta de la importancia que cobra la enseñanza-aprendizaje de LE, sobre todo para aumentar la comunicación y la comprensión recíproca entre sus ciudadanos. A ese respecto, Marnieri (2009, p. 298) señala que “el estudio de las lenguas, por lo tanto, no representa solo una mayor oportunidad de trabajo sino también, y sobre todo, un medio de conocimiento recíproco que permite eliminar el racismo, la xenofobia y la intolerancia”. Desde nuestro punto de vista, la lengua materna nos ofrece nuestra primera visión de mundo; el aprendizaje de una LE nos da la posibilidad de ver un mundo bicultural, ‘el yo’ y ‘el otro’. Sin embargo, con el aprendizaje de varias LE, se construye una visión pluricultural del mundo. Así, son varios los mundos que nos revelan una confluencia de ideas, de valores, de actitudes, de costumbres, etc. En conformidad con lo anterior, Marnieri (2009) destaca que según las directivas de la Unión, presentes en el documento final del Consejo Europeo del 14 de febrero de 2002, es fundamental ofrecer un aprendizaje multilingüe desde la infancia y permitir el acceso al estudio para los adultos y la formación continua durante toda la vida de cada ciudadano.

Sobre los documentos que marcan los hitos de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por la Unión Europea, quisiéramos hacer referencia a la *Resolución del Consejo*, del 21 de noviembre del 2008, relativa a una estrategia europea a favor del multilingüismo<sup>59</sup>. Este documento, específico sobre el multilingüismo en Europa, es el más reciente disponible en la página *web* de la Comunidad. Esta Resolución (2008/C 320/01) se remite a documentos

---

<sup>57</sup> Alemán, búlgaro, checo, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finlandés, francés, griego, húngaro, holandés, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués y rumano y sueco.

<sup>58</sup> Para más informaciones sobre las lenguas habladas en la Comunidad Europea, véase <http://www.europa.eu/languages/it/home>

<sup>59</sup> Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:ES:HTML>

anteriormente producidos y publicados como: 1) la Resolución del Consejo del 14 de febrero del 2002 sobre la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas, que hacía hincapié en que el conocimiento de lenguas es una de las competencias básicas de la que todo ciudadano precisa para participar realmente en la sociedad del conocimiento europeo y facilitar así tanto la integración en la sociedad como la cohesión social; 2) las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona, de los días 15 y 16 de marzo de 2002, que solicitaba medidas para mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos LE desde una edad muy temprana; 3) la Decisión no 1983/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 30 de diciembre de 2006, relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008); 4) las conclusiones del Consejo, del 19 de mayo de 2006, sobre el indicador europeo de competencia lingüística, que reiteraban que los conocimientos de LE, además de ayudar a fomentar el entendimiento mutuo entre los pueblos, son requisitos indispensables para la movilidad de los trabajadores y contribuyen a la competitividad de la economía de la UE; 5) las conclusiones del Consejo, del 22 de mayo de 2008, sobre el plan de trabajo referente a la cultura (2008-2010), que subrayaban la dimensión cultural del multilingüismo y, en particular, su papel en el acceso a la cultura y su contribución a la creatividad; 6) las conclusiones del Consejo, del 22 de mayo de 2008, sobre las competencias interculturales, que reconocían el papel del aprendizaje de lenguas y de la traducción en la adquisición de competencias interculturales; y 7) las conclusiones del Consejo, del 22 de mayo de 2008, sobre el multilingüismo, que invitaban a la Comisión a elaborar, antes del fin de 2008, propuestas relativas a un marco de actuación detallado en materia de multilingüismo (Resolución del Consejo, 2008/C 320/01). En este sentido, esta Resolución estima que:

- la diversidad lingüística y cultural es parte integrante de la identidad europea; es, al mismo tiempo, un patrimonio común, una riqueza, un desafío y una baza para Europa,
- el multilingüismo es una tema transversal de envergadura, que abarca las esferas sociales, culturales, económicas y, por tanto, educativas,
- la promoción de las lenguas europeas menos difundidas representa una importante contribución al multilingüismo,
- debería aún redoblar el esfuerzo para fomentar el aprendizaje de las lenguas y valorar los aspectos culturales de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación y formación e, igualmente, para informar sobre la variedad de lenguas europeas y su difusión en el mundo,
- el multilingüismo reviste asimismo especial importancia para favorecer la diversidad cultural, entre otras cosas en el ámbito de los medios de comunicación y la transmisión en línea de contenidos y el diálogo intercultural dentro de Europa y con las demás regiones del mundo; la traducción contribuye de forma particular a este proceso, al relacionar las lenguas y las culturas y abrir un amplio acceso a las obras y las ideas,



- la diversidad lingüística en Europa supone un valor añadido para el desarrollo de relaciones económicas y culturales entre la Unión Europea y el resto del mundo,
- el multilingüismo contribuye al desarrollo de la creatividad favoreciendo el acceso a otras formas de pensar, de interpretar el mundo y de expresar la imaginación.

Esta resolución invita a los Estados miembros de la UE, así como a la Comisión, considerando sus respectivos ámbitos de competencia a que: 1) fomenten el multilingüismo en Europa; 2) refuercen el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida; 3) fomenten en mayor medida el multilingüismo como ventaja para la competitividad de la economía europea y la movilidad y empleabilidad de las personas; 4) fomenten la diversidad lingüística y el diálogo intercultural reforzando la ayuda a la traducción, con el fin de fomentar la circulación de obras y difusión de las ideas y los conocimientos en Europa y en el mundo; y 5) promuevan las lenguas de la UE en el mundo (Resolución del Consejo, 2008/C 320/01)<sup>60</sup>.

Como hemos observado, a pesar de fomentar el multilingüismo, las instituciones responsables de la creación de políticas lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de LE y los gobiernos de los países miembros de la UE, sostienen el discurso de la preservación de las denominadas lenguas ‘minoritarias’ o regionales, las cuales poseen igual dignidad cultural frente a las lenguas tradicionalmente ‘mayoritarias’<sup>61</sup>. La Comunidad se inclinada por pasar del bilingüismo al plurilingüismo y anticipa lo que se denomina perspectiva “uno más dos”, según la cual cada ciudadano europeo, además de su lengua materna, puede aprender dos LE, aunque su comprensión respecto a la tercera lengua sea pasiva (Marnieri, 2009, p. 298).

Con el objetivo de sostener el multilingüismo, el plurilingüismo y la interculturalidad en los países miembros de la UE, la Comunidad ha puesto en marcha desde hace varios años proyectos, entre los cuales se encuentran: *Grundtvig* (ex *Socrates*), *Language Action*, *Comenius* y *Erasmus*, que promueven intercambios de estudiantes y docentes, en la escuela primaria, secundaria, superior y universitaria. En el caso del intercambio universitario entre países de la Unión y extra-europeos debemos mencionar el programa Jean Monnet. En 2003, la Comunidad Europea adoptó *Action Plan* para la promoción de la enseñanza de los diferentes idiomas y la diversidad lingüística, el cual está vigente desde el 2014. Debemos señalar también la importancia que ha tenido la *Lisbon Strategy*, según la cual el objetivo

<sup>60</sup> Para más informaciones y detalles sobre esta propuesta, véase el texto completo de la Resolución del Consejo, 2008/C 320/01, disponible en la página web <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:ES:HTML>

<sup>61</sup> En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión, efectiva desde el 2000, se promueve el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística. Además, se promueven también las lenguas minoritarias y regionales. Disponible en [http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf)

fundamental en el ámbito de la UE, que fomenta una economía competitiva y dinámica, pasa por la creación de objetivos educativos comunes que, deben respetar los sistemas culturales y educativos diferenciados y, a su vez, aumentar el conocimiento recíproco y la integración. Otro ejemplo de las políticas integradoras en Europa es, sin duda, el Tratado de Bolonia, de 1999, el cual define la política comunitaria en el ámbito universitario, prevén la homogeneización de los estudios universitarios con el fin de reconocer los diplomas superiores y de crear cursos de estudios paralelos que permitan un mayor intercambio de estudiantes entre los países miembros. Según Martín (2009, p. 2), el *Espacio Europeo de Educación Superior* ha sido creado con el fin de alcanzar los siguientes objetivos: a) facilitar la transparencia y la equiparación de títulos, b) adoptar un sistema común de créditos; c) promover la cooperación europea en el ámbito de la evaluación de la calidad; d) fomentar la dimensión europea en la educación superior en cuanto al desarrollo de programas y de cooperación entre centros; e) promover y facilitar la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores.

El flujo de ciudadanos extra-europeos ha ido creando en el interior de la UE la necesidad de una inserción armoniosa e integradora de las minorías y de los inmigrantes en los diferentes países que conforman la Comunidad. Sin duda se debe considerar este aspecto cuando tratamos de las políticas lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje de LE en este continente. En este contexto, es de gran importancia el aprendizaje de la lengua y de la cultura del país al cual se emigra para que se logre una inserción armoniosa y de integración positiva de las ‘minorías’ y de los inmigrantes en los diferentes países acogedores. Marnieri (2009) propone que:

Es, por lo tanto, fundamental incentivar en cada estado miembro de la Unión el estudio de la lengua materna en su prospectiva de lengua segunda, la cual tiene que ser adquirida con el fin de que haya una completa compenetración social y cultural de los inmigrantes. Es necesario, también, estudiar la composición estadística de las lenguas “importadas” por los inmigrantes para crear una enseñanza más eficaz y con objetivos definidos (p. 300).

Si por un lado el pluralismo lingüístico puede convertirse en uno de los principales obstáculos, para otros, las lenguas pueden ser consideradas puentes entre pueblos y sus culturas. En esta compleja realidad lingüística que caracteriza la UE, podemos destacar cuatro grupos lingüísticos. Primero, el grupo de lenguas que son clasificadas como lenguas oficiales del Estado, que, generalmente, son habladas por la mayoría de la población, pero que no siempre son las más utilizadas en esta comunidad lingüística. En el segundo grupo, estarían las lenguas no oficiales en los Estados, pero que son reconocidas para efectos legales y

administrativos, consideradas oficiales en sus comunidades. En el tercer grupo estarían las lenguas regionales o también denominadas minoritarias. Y en el último grupo, y no por ello menos importantes, se encuentran las lenguas de las comunidades inmigrantes que hoy día también conforman la nueva realidad multilingüe europea.

Ante este escenario, el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas y la conciencia de la diversidad lingüística en el espacio de la UE son dos de los aspectos que caracterizan las políticas lingüísticas llevadas a cabo por los Estados miembros de este territorio. Francisco José Basllesteros Martín en su artículo *La enseñanza de lenguas extranjeras en el espacio europeo de educación superior*, publicado en la *Revista Avances*<sup>62</sup>, hace referencia a Ján Figel, anterior Comisario europeo de educación, formación, cultura y multilingüismo, en *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa* (2005, p. 3) para destacar que "las lenguas son mucho más que un simple medio de comunicación. Contribuyen a un mejor conocimiento de las culturas europeas y poseen un auténtico potencial para un entendimiento más profundo entre los ciudadanos europeos". A continuación, Martín (2009) también hace referencia a Leonard Orban, actual comisario europeo por el multilingüismo, en *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido* (2008) "el dominio de idiomas aumenta la competitividad y movilidad de las empresas y de los ciudadanos". En conclusión, declara que por esta razón las cuestiones lingüísticas son importantes en la agenda de la UE para que se puedan alcanzar dos grandes objetivos planteados en el Consejo de Lisboa: cohesión social y prosperidad económica.

### 2.5.2. Políticas lingüísticas del Consejo de Europa

El Consejo de Europa fue creado en 1949 con una serie de objetivos, entre los cuales se destaca la necesidad de proporcionar los conocimientos y actitudes específicos en ámbitos como los derechos humanos, la democracia local, la educación, la cultura o el medio ambiente.<sup>63</sup> En el ámbito de la educación, la enseñanza de lenguas modernas es el objetivo que motivó, más directamente, la elaboración del MCER.

En un continente con una diversidad tan grande de lenguas nativas, la motivación para el aprendizaje de una LE cobra un valor innegable. Históricamente, Europa estaba dividida debido a luchas originadas por intereses económicos así como por choques raciales y, actualmente, ha desarrollado un proyecto cultural de unidad, pacificación y comprensión

<sup>62</sup> Disponible en [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=305&Itemid=63](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=305&Itemid=63)

<sup>63</sup> <http://democraciaparticipativa.net/documentos/ConsejoDeEuropaQueEs.htm>

mutua entre pueblos europeos de diferentes culturas. Por este motivo, la enseñanza de LE ha sido uno de los puntos fuertes de las políticas del Consejo de Europa, pues el aprendizaje de lenguas fomenta una comunicación más eficaz entre estos pueblos, promueve un mayor acercamiento y fomenta la tolerancia con las diferencias (Oliveira y García Parejo, 2011).

Las actividades del Consejo para la Cooperación Cultural y su Comisión para la Educación, a través de su sección de Lenguas Modernas se ha preocupado por fomentar, apoyar y coordinar esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos e instituciones no gubernamentales en el sentido de mejorar la enseñanza de LE en Europa. Para lograr el éxito de estos objetivos, han sido creadas algunas medidas generales para ‘satisfacer necesidades comunicativas’, que posibiliten la capacidad para ‘desenvolverse en los intercambios de la vida diaria’. Como herramienta de comunicación, la LE contribuye al fortalecimiento de las relaciones interculturales entre individuos de diferentes culturas, como es el caso de las relaciones que se establecen entre extranjeros inmigrantes y autóctonos. De esta forma, se entiende que con el conocimiento de otras lenguas-culturas los individuos estarían más sensibles a las posibles diferencias lingüístico-culturales y más capaces de ejercer su solidaridad y tolerancia, lo que les permitiría una “comprensión más amplia y profunda” de otras formas de vida y de pensamiento.

Siguiendo a Martín (2009) entre las medidas tomadas por el Consejo de Europa<sup>64</sup> para mejorar la enseñanza de idiomas presentadas en la declaración de la UE destacamos:

- a) La Declaración del Año Europeo de las Lenguas;
- b) Publicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL);
- c) Publicación del MCER para las lenguas;
- d) Creación de la red ENLU “European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates”;
- e) Proclamación de la Declaración de Nancy

**Declaración del Año Europeo de las Lenguas.** De acuerdo con el decreto número 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de julio de 2000, se declara el año 2001, año europeo de las lenguas. Sus objetivos son: a) aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística en la UE y sobre el valor que esta riqueza representa en

---

<sup>64</sup> El Consejo de Europa fue fundado en 5 de mayo de 1949 con el intento de encontrar áreas de entendimiento entre los pueblos de Europa ante la difícil situación en que esta había quedado después de la Segunda Guerra Mundial. Su programa de actividades cubre el campo de los derechos humanos medios de comunicación, cooperación legal, cuestiones sociales y económicas, sanidad, educación, cultura, patrimonio, deporte, juventud y medio ambiente. En el ámbito de la política lingüística, el Consejo de Europa ha ejercido un papel fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa, en los últimos cuarenta años (Morencia, 2006: 22)

términos de civilización y cultura; b) fomentar el plurilingüismo; c) dar a conocer a un público lo más amplio posible las ventajas que supone el conocimiento de una serie de idiomas; d) impulsar el aprendizaje permanente de idiomas, en su caso, desde el nivel preescolar y primario, y de adquisición de competencias lingüísticas; e) recoger y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas<sup>65</sup>.

**Publicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).** Según Martín (2009), se trata de un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en contextos formales o informales, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Consta de tres partes: un pasaporte de lenguas, una biografía lingüística y un dossier. Morencia (2006, p. 31) describe cada una de las partes que constituye el Portfolio:

1. Un pasaporte lingüístico y los documentos que le acompañan, que recogen las acreditaciones y competencias lingüísticas (oficiales y no oficiales) de una manera reconocida internacionalmente.
2. Una biografía lingüística y cultural en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Se trata esta parte de la de contenido más pedagógico pues proporciona unas tablas de referencia para la auto-evaluación del grado de dominio de las diferentes lenguas que se aprende a lo largo de la vida.
3. Un dossier en el que se puede incluir muestras del progreso y del desarrollo del aprendizaje, un índice de trabajos realizados durante el proceso al aprendizaje de lenguas y una selección de trabajos relevantes.

La aplicación del PEL en el Estado Español supone una oportunidad importante para mejorar y actualizar la enseñanza de idiomas desde todas las perspectivas. Por ese motivo en el diseño original del proyecto español se incluyen unos objetivos didácticos para los diferentes agentes y las diferentes instituciones implicadas en su aplicación: El aprendiz se convierte en el destinatario más importante, y los docentes, destinatarios indirectos del proyecto, son los responsables de formar al aprendiz en la utilización del PEL. La aplicación del PEL en el Estado Español cuenta con cuatro Portfolios para diferentes grupos de edad: a) el Portfolio de Educación Infantil, para niños y niñas de 3 a 8 años; b) el Portfolio de Primaria, para niños y niñas de 8 a 12 años; c) el Portfolio de Secundaria, para el alumnado de

---

<sup>65</sup> Para más informaciones sobre el Año Europeo de las Lenguas véase la *página web* [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11044\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_es.htm)

12 a 18 años; d) el Portfolio de Adultos se presenta en un formato europeo más estandarizado<sup>66</sup>.

**Publicación del MCER para las lenguas<sup>67</sup>.** El documento ofrece una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender los estudiantes para poder utilizar la lengua con fines comunicativos y define seis dominios o niveles de lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje, desde el nivel A1 (usuario básico) hasta el nivel C2 (usuario competente). Como muy bien destaca Martín, el MCER se ha convertido en un documento de consulta obligada para administradores educativos, profesores, formadores, examinadores y autores de manuales y materiales didácticos. Morencia (2006, p. 30) establece una diferencia entre el MCER y el Portfolio:

[...] el Marco establece unas bases teóricas, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y aprendizaje, el Portfolio es, por otra parte, un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje. Se trata de un documento en el que los que aprenden lenguas pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones obtenidas en materia de lengua y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas.

**Creación de la red ENLU** “European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates” (2003). Martín señala que la red ENLU se trata de una red para la promoción del aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios mediante la creación de asociaciones que intercambian las mejores prácticas profesionales en distintas áreas políticas clave, siendo una de las preferentes la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de estudios universitarios de los países de la UE.

**Proclamación de la Declaración de Nancy (2006):** con el subtítulo *"Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo"*, tras la celebración en dicha ciudad francesa de una conferencia en la que el Comisionado Ján Figel' expresó su apoyo a la iniciativa de crear una red transeuropea permanente dedicada a la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de los estudios universitarios. Por medio de cinco talleres temáticos, los 150 participantes, expertos en enseñanza universitaria y representantes

<sup>66</sup> Para más informaciones sobre el PEL en el territorio español, véase la página web [http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/es/que\\_es\\_porto\\_euro.htm](http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/es/que_es_porto_euro.htm)

<sup>67</sup> Disponible en la página web [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

de las principales organizaciones nacionales y europeas, entre ellas el Consejo de Europa, intentaron concienciar a todos los agentes implicados acerca de la necesidad de generalizar el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios. De la Declaración también surge el compromiso de constituir una nueva red bajo el acrónimo HELP, "*Higher Education Language Policy*" que ayudara a contribuir a la europeización e internacionalización de los centros universitarios, así como a la consecución de las reformas de Bolonia mediante la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio. A ello debería contribuir la adopción del nuevo sistema de créditos ECTS que, mediante la inclusión de asignaturas de libre configuración, permitiría ofrecer la enseñanza de idiomas en cualquier tipo de carrera universitaria (Martín, 2009, p. 9).

En el contexto actual, marcado por la mundialización, por la globalización de la información, por la movilidad nacional y transnacional, Europa, como todo el mundo, convive con la realidad de la heterogeneidad en el ámbito educativo, que se manifiesta por las múltiples manifestaciones de carácter étnico, lingüístico, cultural y religioso. En este sentido, como destaca Guillén Díaz (2004, p. 10):

En este orden de cosas, pluralismo y multiculturalismo se nos muestran como dos conceptos que plantean el reconocimiento y la aceptación de la existencia y coexistencia de individuos que poseen diferentes lenguas y culturas en una sociedad pluralista, multilingüe y multicultural, en cuyo seno tienen lugar los intercambios comunicativos y los individuos interactúan movilizando no solamente elementos lingüístico-discursivos sino también los elementos culturales propios.

En el área del aprendizaje de LE, Guillén Díaz (2004, p. 11) destaca que “lo multicultural se convierte en un contenido curricular y afecta directamente a la enseñanza/aprendizaje de otras lenguas distintas de la propia”. Por lo tanto, el currículo de LEs, en esta perspectiva, debe ser el reflejo de esta sociedad plurilingüe, es decir, debe fomentar el desarrollo de una *ciudadanía intercultural*. Carteret y Vázquez (2006, p. 81) afirman que tanto el MCER como el Portfolio “[...] cuestionan el modelo de hablante nativo y a favor del perfil del hablante intercultural capaz de usar los conocimientos y experiencias de todas las lenguas que conoce y estudia.” Así pues, el hecho de ser un usuario competente no significa, como muy bien destacan las autoras, tan solo saber hablar y escribir según las normas de la academia o de la etiqueta de un grupo social, sin ser capaz de adaptarse a la hora de tener que seleccionar la forma correcta y apropiada a un contexto de uso social. En esta nueva perspectiva, se recogen los nuevos planteamientos sobre el concepto de *competencia comunicativa*, que ya hemos presentado en el capítulo primero de este trabajo.

En este mismo ámbito, se incluyen los conceptos de *cultura* y de *competencia intercultural*, que se revelan más fuertes en este nuevo discurso. Carteret y González (2006), buscan explicar así la figura del ‘hablante intercultural’, figura importante en este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa, y señalan que:

Este hablante intercultural opera en la frontera que divide varios idiomas o variedades de idiomas y es exitosamente competente a la hora de maniobrar en el ámbito de los malentendidos transculturales. Se trata de un hablante que ha aprendido la lengua a través de actividades culturales y que es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar, de explicar las diferencias, y asimilar la lengua y la cultura a través de la descodificación, tal y cómo se manifiesta en el lenguaje<sup>68</sup> (p. 86).

Considerando esta pluralidad, que marca lingüística y culturalmente la UE, es importante considerar dos finalidades que el Comité de Educación del Consejo de Europa ha perseguido por medio de varias acciones y recomendaciones a los países miembros. Una tiene que ver con la necesidad de preservar el patrimonio lingüístico y cultural de los Estados miembros. Otra, busca favorecer la comunicación, la movilidad, la comprensión mutua, la cooperación, etc. (Guillén Díaz, 2004, p. 11).

### **2.5.3. Algunas consideraciones sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en la UE**

En lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de LE, es necesario tener en cuenta que la década de los años 90 representa un periodo de cambios importantes en la estructura y en el contenido curricular de los sistemas educativos de muchos países de Europa, sobre todo en la primera etapa educativa, la cual, como es sabido, es de suma importancia para el aprendizaje lingüístico de los alumnos. Como consecuencia, la mayoría de los países europeos han adaptado sus estructuras curriculares a la necesidad de una iniciación al aprendizaje de LE cada vez más temprano (Mínguez, 2001).

Sería pretencioso por nuestra parte implicarnos en ofrecer una visión panorámica de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, sobre todo por la extensión y diversidad de situaciones que presenta la organización del sistema educativo de cada uno de los países europeos. En lo que se refiere a las diferencias respecto a la planificación de la enseñanza de lenguas en cada país, debemos considerar elementos como la edad en que se introduce la LE,

---

<sup>68</sup> Para una discusión sobre el paradigma intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras véase Ambadiang y García Parejo (2006).



el criterio de opcionalidad y obligatoriedad, número de lenguas que se ofrece, tiempo semanal de clases, entre otros.

La enseñanza-aprendizaje de LE es parte del currículo escolar desde hace mucho tiempo y, en muchas sociedades, se convertía en un requisito importante para la inserción de sus ciudadanos en el mercado laboral. Como actividad intelectual que muchas veces solamente estaba al alcance de la clase pudiente, por lo que el aprendizaje de una o más LE representaba un elemento diferenciador entre grupos sociales. Actualmente, sobre todo a partir de la década de los 90, podemos señalar que dos factores han contribuido para ampliar esta visión sobre el aprendizaje de LE. Primero, a nivel mundial, los procesos de globalización y sus efectos para un mayor ‘acercamiento’ entre distintas y lejanas sociedades. Segundo, en el caso de Europa especialmente, la creación de la UE y el fuerte discurso sobre la integración. En este sentido, como señalan Goicoechea et al (2007, p. 14) ante la nueva situación político-social y ante la voluntad europea de crear un espacio político, monetario, económico, laboral y universitario común, “[...] surgen necesidades nuevas e íntimamente ligadas: la necesidad de una mayor y más eficaz intercomunicación que posibilite las relaciones entre las personas a la par que la creación de esa identidad europea común desde la diversidad múltiple”. De esta forma, las autoras señalan que las LE ya no se consideran tan solo como vehículos de comunicación, sino que se fortalecen la concepción de las lenguas como hechos sociales creados a lo largo de la historia; no son una invención gratuita, no están hechas para los gramáticos; las lenguas existen para la comunidad y, por eso las lenguas se sienten como algo propio (de la comunidad) y deben ser respetadas (Goicoechea et al, 2007, p. 14).

Para tratar la enseñanza-aprendizaje de LE en la UE, debemos considerar los posibles factores que pueden influir en las semejanzas y diferencias entre los diversos países. En este sentido, nos apoyamos en Goicoechea et al (2007), que señala al menos cuatro factores importantes que deben ser tomados en cuenta: 1) el interés por ampliar y mejorar la enseñanza-aprendizaje de idiomas; 2) la presencia del inglés y de otros idiomas ofrecidos; 3) la presencia de idiomas extranjeros en la vida social; y 4) la organización de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo de cada país.

Respecto al primer factor, debemos resaltar que, a pesar de que los objetivos son comunes a todos los países de la Unión, el interés por la enseñanza-aprendizaje de LE puede variar de país a país. Alemania y Finlandia son ejemplos de países en los que la enseñanza de lenguas goza de mucho interés y prestigio. Sin embargo, en otros países, aunque la asignatura LE figuraba en el currículo, esta no era de interés general. España, Portugal e Italia son

ejemplos de países más interesados en el aprendizaje de LE. Eran todos miembros de las elites sociales, que desde muy temprano asistían a colegios bilingües. En Reino Unido, dado que la población es nativa en inglés, se percibe, de forma general, un profundo interés por el aprendizaje de otras LE.

En cuanto al segundo factor, se nota que el inglés es la primera LE elegida y ofrecida en la mayoría de los centros educativos de los países europeos. Debemos poner de relieve que la imposición curricular respecto a la primera LE, en muchos casos el inglés, es un factor que va en contra de la diversificación de la oferta de LE. Como ocurría en Brasil hasta hace poco tiempo, la oferta obligatoria del inglés como primera LE era una realidad en la estructura curricular del sistema educativo de varios países de Europa, como Dinamarca, Grecia, Países Bajos, Suecia, Liechtenstein, Noruega, Chipre y Letonia. Como ejemplo de la imposición de otras LE, algo menos frecuente, apuntamos el francés, en la Comunidad germanoparlante de Bélgica y el alemán, en Luxemburgo, casos de una particular relación político-lingüística; a esa realidad se puede añadir que a causa de una tradición histórica, el danés es la primera lengua extranjera obligatoria en Islandia (Mínguez, 2001).

España y en Alemania se limitan la elección del inglés y francés como primera LE; en Francia, se ofrece el inglés, el alemán y se ha introducido el español. En Rumanía, en la educación secundaria, los alumnos pueden elegir entre alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés y ruso. En este mismo nivel de enseñanza en muchos países de Europa se ofrece la posibilidad de aprender una segunda LE, aunque no sea obligatorio. Por otro lado, compartimos la opinión de Mínguez (2001) para quien no siempre una amplia lista de LE traduce una gran diversidad en su oferta. Para explicar su punto de vista, sostiene que en este caso “se produce pues una situación de desajuste entre la teoría y la práctica de la diversificación lingüística que las autoridades educativas tratan de remediar con soluciones puntuales que no consiguen resolver, en la mayoría de los casos, más que la urgencia inmediata” (Mínguez, 2001, p. 361). De esta forma, lo que se observa es que, como no todos los países gozan de las mismas condiciones para que una gran diversidad de lenguas sea ofrecida en las escuelas, muchos han organizado cursos fuera del horario escolar, impartidos por profesionales ajenos a la escuela (nativos, personal de la embajada, etc.) que, en su mayoría, carece de titulación pedagógica específica para enseñar LE.

La presencia de la LE en la vida social de los ciudadanos no es igual en todos los países europeos. España, por ejemplo, estuvo bastante tiempo cerrada y la presencia de otras lenguas en su entorno social podía suscitar incomodidad. Sin embargo, los países nórdicos son un ejemplo de sociedades que siempre han convivido con la presencia de otros idiomas,

incluso en los medios de comunicación, a través de la exhibición de películas y series en un idioma extranjero, subtituladas al idioma local.

Finalmente, en cuanto a la organización de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo, se puede constatar que, en los últimos años, hay una tendencia a que la iniciación al aprendizaje de lenguas se dé en edades más tempranas, normalmente, a los tres años. Sin embargo, debemos señalar que en otros países la enseñanza de LE se reserva para el nivel secundario de la educación, pues se entiende que el nivel primario tiene como objetivo consolidar la lengua materna del alumno. En Alemania, Reino Unido y Holanda el aprendizaje de LE se inicia en la secundaria, mientras que en Finlandia, por ejemplo, donde coexisten dos idiomas (finés y sueco), los alumnos empiezan a estudiar su L3 en el primer año de primaria y una L4, de carácter opcional, en el quinto curso de este mismo nivel Goicoechea et al (2007, pp. 16-20).

Actualmente, lo que se puede observar es que hay una tendencia a diversificar la oferta lingüística en los niveles de primaria y secundaria. Por otro lado, eso se ha convertido en otra preocupación para la mayoría de los países europeos. No obstante, eso no garantiza que en la práctica muchos centros tengan capacidad para impartir una amplia selección de LE, sea por un cuadro de insuficiencia de profesores especializados en la enseñanza de algunas lenguas, sea por la falta de un número mínimo necesario de alumnos interesados en algunas lenguas. Esta realidad contribuye a que muchas escuelas no ofrezcan más de tres o cuatro lenguas o, en otros casos, esta enseñanza se transfiere a los centros o escuelas oficiales de idiomas.

Una acción de política lingüística y planificación lingüísticas llevada a cabo por el Consejo de Europa fue la elaboración y publicación del MCER. El documento, objeto de análisis en esta tesis, juega un papel de suma importancia para una mayor uniformidad en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en los diferentes ámbitos educativos de los países europeos. A continuación, presentaremos este documento que será analizado con más profundidad en los capítulos de análisis de esta tesis.

#### **2.5.4. El MCER para la enseñanza de LE**

El MCER se define como parte esencial del proyecto de políticas lingüísticas llevado a cabo por el Consejo de Europa, en un intento de unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en el contexto europeo. Es importante destacar también, que el MCER es resultado de más de diez años de investigación realizada por un gran grupo de

especialistas en el ámbito de la lingüística aplicada. En el momento de su publicación, ya se destacaba que:

Esta obra, que analiza y recoge de forma sistemática los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, está siendo ampliamente utilizado en Europa como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación, dentro del campo de la lingüística aplicada (MCER, 2001, p. IX).

Como señalan Rosean y Varela (2009, p. 10), en esta larga fase de preparación fueron realizados una serie de estudios preparatorios, llevados a cabo por expertos investigadores en los diferentes contextos europeos. Fue un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica el que sirvió de soporte para la elaboración del Marco y del Portfolio. Los objetivos de este proyecto son tres:

- 1) Establecer escalas de niveles que permitieran describir, de manera clara y transparente las competencias alcanzadas por los estudiantes en un nivel determinado;
- 2) Participar en la definición de los niveles de referencia;
- 3) Llevar a cabo y experimentar un instrumento operativo de (auto-) evaluación de competencias: el portfolio de las lenguas.

Por lo tanto, desde los inicios de su elaboración, el MCER ya recogía las grandes líneas generales que lo definen, pero fueron necesarios cinco años para la publicación de su primera versión, en 1996. Tras haber sido ampliamente divulgado y evaluado, el proyecto pasó por una revisión y, teniendo en cuenta las contribuciones directas e indirectas recibidas de los profesores, se publicó en 2001, en inglés, en francés, en alemán y en portugués. En 2002, se publicaron las versiones italiana, checa, húngara, italiana y española (Rosean y Varela, 2009).

Para entender la naturaleza y la función del MCER dentro del ámbito europeo, sirven de ayuda las citas de algunos investigadores dedicados al estudio de la enseñanza de LE en Europa:

[...] **documento teórico**, una **guía**, que recoge de forma sistemática los aspectos más relevantes de la tarea de todos los agentes que participan en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, desde los profesores a los estudiantes, pasando por administradores, evaluadores y creadores de materiales. (Morencia, 2006, p. 23).

[...] se trata de una **obra descriptiva, no prescriptiva, y en absoluto dogmática** (Morencia, 2006, p. 23).

El Marco no es ni un fenómeno de moda en el campo de la didáctica de las lenguas ni ninguna clase de dogmas: **es una herramienta de trabajo fruto de una reflexión madura** que se apoya en un trabajo de investigación, producto de un largo proceso de elaboración (Rosean y Varela, 2009, p. 8).

Con el fin último de **dotar de coherencia y transparencia a la enseñanza de lenguas** a través del curriculum, este documento [el MCER] concierne a todas las políticas educativas de los países implicados en los procesos de convergencia europea (Guillén Díaz, 2004, p. 13).

Concluimos en el que el MCER [...] **es un documento que sirve de referencia** a las personas que aprenden y usan lenguas extranjeras y a los profesionales que las enseñan, las evalúan, certifican grados de dominios (niveles) o toman decisiones de sobre cómo hacerlo. Esta base común permitirá que todas estas personas empleen una terminología transparente y comprensible para todos [...] (Llorián, 2007, p. 20, la negrita es nuestra).

Además de representar la idea clave en cada una de las citas se relacionan, directamente, con ideas recogidas en los documentos oficiales que orientan la enseñanza-aprendizaje de LEM en Brasil, como es el caso de los PCN, PCN+, PCEM y OCEM y, como hemos visto, funcionan como documentos, de naturaleza teórica y reflexiva, de referencia para la elaboración de currículos, no dogmáticos y que buscan establecer una base común nacional. Sin embargo, aunque no es objetivo de este capítulo comparar estos documentos, debemos señalar los aspectos importantes del MCER. El primero tiene que ver con las diferencias contextuales y el reflejo de estas diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE; el segundo, no menos importante, está más relacionado a los descriptores de niveles, que permiten, con una considerable precisión, poder localizar el nivel de entrada de cada participante en un curso de idiomas. En este sentido, a cada uno de los niveles presentados en el MCER (A, B, C) les corresponden una serie de descripciones que definen las competencias (ser capaz de hacer...).

En términos estructurales, el MCER se divide en nueve capítulos, que están organizados de la siguiente forma. El capítulo uno se dedica a presentar los fines, objetivos y las funciones del MCER. El capítulo dos se dedica a presentar y explicar el enfoque adoptado por el MCER. El capítulo tres introduce los niveles comunes de referencia, enseña cómo leer las escalas de los descriptores ilustrativos, cómo utilizar las escalas de descriptores y los niveles de dominio de la lengua y las calificaciones. El capítulo cuatro establece las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua y del usuario o alumno, según los parámetros descritos (los temas, las tareas, y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto). El capítulo cinco clasifica la competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno. El capítulo seis se dedica a presentar los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua,

contando con la relación entre adquisición y aprendizaje, la naturaleza y el desarrollo de la competencia plurilingüe. El capítulo siete busca examinar, con mayor profundidad, el papel de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El capítulo ocho se destina a analizar las consecuencias de las variedades lingüísticas para el diseño curricular. En este sentido, este capítulo también busca analizar cuestiones como pluralismo y pluriculturalismo, objetivos de aprendizajes diferenciados, principios del diseño curricular, el aprendizaje de idiomas durante toda la vida, etc. Finalmente, el capítulo nueve se dedica a reflexionar sobre los propósitos de la evaluación y, en consecuencia, los correspondientes tipos de evaluación. (MCER, 2001, pp. XV-XVI).

Como ya hemos declarado en la presentación de este trabajo, este capítulo ha tenido como principal objetivo presentar los documentos que constituyen el objeto de estudio de esta investigación. Teniendo en cuenta que estos documentos son el resultado de un proceso político, social, económico y cultural, optamos también por presentar una contextualización sobre la enseñanza de LE en estos dos diferentes espacios: Brasil y Europa.

En el capítulo tres de este trabajo nos centraremos en el análisis comparativo entre los documentos oficiales brasileños frente al MCER. Varias pueden ser las categorías a partir de las que se podrían comparar dichos documentos, sin embargo, considerando las limitaciones propias de la naturaleza de este trabajo, hemos centrado nuestros esfuerzos en dos categorías: el papel que desempeña la enseñanza de LE y el enfoque adoptado en los documentos.

## **2.6. Conclusiones**

A lo largo de este capítulo buscamos presentar dos modelos de planificación lingüística para la enseñanza de LE: el brasileño y el europeo. Respecto al primero, nos centramos en la historia de la enseñanza de LE, prestando especial atención a la historia de la enseñanza del español en su sistema educativo. En cuanto a las acciones de política lingüística y planificación lingüística, tratamos tres aspectos en especial: a) el aspecto legislativo sobre la enseñanza-aprendizaje de LE y particularmente del español; b) los programas de material didáctico creados por el gobierno y que incluyen el español; y c) la formación de profesores de español, sea esta la formación académica o continuada, ofrecida por el poder público brasileño y/o instituciones españolas.

En lo que concierne al contexto brasileño, presentamos, de forma descriptiva, los documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE y de español en especial en Brasil. El objetivo de esta presentación es aproximarnos a las bases teóricas, así como a las

orientaciones metodológicas que sugieren estos documentos y que sirven de base para la elaboración de programas curriculares, de material didáctico y para la formación de futuros profesores para la Educación Básica en Brasil.

En cuanto al segundo modelo, cabe resaltar que el Consejo de Europa es clave para nuestra comprensión respecto a las políticas lingüísticas en Europa. En este sentido, nos centramos en sus principales orientaciones y objetivos para la enseñanza-aprendizaje de LE en este continente, mencionamos algunos factores que determinan las diferencias de la enseñanza-aprendizaje de LE en diferentes países europeos y, finalmente, hemos presentado el MCER como un documento oficial europeo importante para una planificación lingüística más uniforme respecto a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación de LE en este continente.

Desde nuestro punto de vista, este capítulo es fundamental para la construcción de esta tesis, puesto que nos sitúa en estos dos contextos, en estas dos formas de ver la LE, de recapacitar sobre su enseñanza. Una de las grandes aportaciones que este capítulo nos ha dejado es la conciencia de que cuando tratamos de la enseñanza-aprendizaje de LE en la UE, no debemos considerar este proceso uniforme. Es decir, a pesar de compartir objetivos comunes, cada país gestiona la enseñanza de lenguas según el interés que tengan por los idiomas, según la función social que desempeñan las lenguas extranjeras en la sociedad, según el lugar que ocupa esta asignatura en la estructura curricular de cada país, etc.

# Capítulo 3

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Introducción al capítulo

En toda su historia el hombre se ha enfrentado al reto de ampliar sus conocimientos y contribuir a la transformación de la realidad en la que vive. Por eso entendemos que la ciencia representa no solo este conjunto de saberes que el hombre ha adquirido, sino también las prácticas que ha desarrollado para obtenerlos. Respecto a la definición del término **ciencia**, este deriva del latín "*scire*" que significa saber, conocer; su equivalente griego es "*sophia*", que significa el arte de saber. Sin embargo, no todos los conocimientos pueden denominarse científicos, se incluyen únicamente los obtenidos a través de un conjunto de criterios y condiciones científicas.

Estamos de acuerdo con el punto de vista que defiende el conocimiento científico como una forma de apropiación consciente del saber, el cual debe estar fundamentado teórica y metodológicamente, debe ser comunicado y que puede ser sometido a crítica. Asimismo, debemos añadir que se trata de un proceso y por ello la ciencia no tiene como objetivo alcanzar el conocimiento verdadero, la verdad absoluta. Es bien sabido que el conocimiento científico no es el único capaz de ofrecer respuestas a nuestras preguntas, sin embargo, podemos afirmar que es el más utilizado y que goza de prestigio en la comunidad académica. Además de caracterizarse por ser un objetivo racional, contestable, comunicable, sistemático, y analítico, el conocimiento científico es metódico, es decir, "[...] es fruto de una metodología rigurosa. Se obtiene mediante la aplicación de planes elaborados cuidadosamente para dar respuestas a preguntas o problemas" (Latorre, *et al* 1996, p. 6). Eso justifica nuestra preocupación por presentar, en un capítulo aparte, la metodología de la investigación que hemos desarrollado.

Al presentar la base metodológica de nuestra investigación, nos parece importante señalar que el investigador, cuando se dispone a estudiar un determinado aspecto de la realidad, debe tener en mente la complejidad de aspectos que están en juego, además de las dificultades que encontrará para dar con esa realidad. En este sentido, es de suma importancia



definir claramente el marco teórico y, también, las directrices metodológicas para que el investigador pueda sentirse seguro durante todo el proceso de investigación.

De esta forma, para realizar una investigación científica es importante definir el método que será adoptado, que servirá de base metodológica y que conducirá y sustentará las opciones del investigador en este *hacer investigativo*. Gil, 1999; Lakatos; Marconi (1993, citados por Silva y Menezes (2001, p. 25) presentan el método científico como “un conjunto de procesos y operaciones mentales”, como “la línea de razonamiento adoptada” y añaden que éstos ofrecen las “bases lógicas” para todo el proceso de investigación. Así, la ciencia no es únicamente un conjunto de conocimientos que cumplen unos determinados requisitos. Además de la importancia que cobran los conocimientos, debemos señalar cómo son obtenidos. Esta forma de proceder recibe el nombre de *método científico*.

Respecto a la estructura, este capítulo se divide en dos grandes apartados. En el primero, definimos el tipo de investigación que caracteriza este estudio respecto al campo de estudio (investigación educativa) y a los procedimientos y técnicas de análisis (investigación documental), además de definir los instrumentos de investigación (documentos oficiales) y la técnica de análisis documental. En el segundo apartado tratamos la metodología del análisis de los datos, desde la perspectiva cualitativa y de la técnica de análisis de contenido, que hemos elegido para esta investigación. Asimismo, este apartado describe de forma detallada el proceso de análisis de los documentos oficiales utilizados como objeto de estudio en esta exposición.

### **3.2. Sobre el tipo de investigación**

Una preocupación básica que solemos tener los investigadores está relacionada con la explicación sobre las características específicas de los procedimientos metodológicos adecuados para llevar a cabo una investigación. Definir y justificar, por ejemplo, el tipo de investigación que hemos propuesto no es una tarea fácil, a lo que se le suma el hecho de que no hay, por parte de los teóricos de esta área, un consenso respecto a la clasificación de los diversos tipos de investigación. Asimismo, tal como propone Demo (2000), debemos tener en cuenta que ningún tipo de investigación es autosuficiente, de modo que "*na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa*" (p. 22).

En este sentido, considerando el campo de estudio, definimos esta investigación como educativa. Tomando la clasificación clásica, esta investigación también se define como documental, según los procedimientos y técnicas de análisis. Por último, también es

cualitativa por la forma de tratar el problema. Trataremos de cada una de ellas, con mayor profundidad, en las secciones siguientes.

### **3.2.1. La investigación educativa**

La investigación educativa se trata de una disciplina reciente que tuvo su origen a finales del siglo XIX y cuyo concepto ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al mismo tiempo que han surgido nuevas formas de entender el hecho educativo. A pesar de tratarse de una disciplina relativamente nueva, sus orígenes se remontan a la investigación empírica en educación, más recientemente, a la pedagogía experimental que, a su vez, estuvo vinculada a la psicología experimental.

La expresión investigación educativa puede asumir diferentes significados que dependerán de la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignen (Latorre, *et al* 1996). Por esta razón, estos autores admiten la imposibilidad de dar una definición de *investigación educativa* que sea aceptada y que satisfaga las diversas concepciones existentes. A modo de ejemplo, para aquellos teóricos orientados hacia la corriente empírico-analítica o positivista, la investigación educativa corresponde a una investigación científica aplicada a la educación. En otras palabras, según esta perspectiva los investigadores se centran en el carácter empírico y se apoyan en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales, que no significa lo mismo si consideramos los paradigmas interpretativo y crítico.

Con el desarrollo de las nuevas ideas, que entienden la educación como realidad sociocultural, surgen también nuevos paradigmas sobre la investigación educativa: el paradigma interpretativista y el crítico o sociocrítico. El paradigma interpretativista (cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico) busca comprender e interpretar la realidad educativa, así como las acciones, intenciones y percepciones de los agentes implicados. Sin embargo, no permite elaborar generalizaciones suficientemente objetivas (Sabariego, 2004, p. 72). Para Latorre, *et al* (1996, p. 42) “este paradigma pretende sustituir las acciones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción”. Así, pues, “[...] investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo” (Latorre, *et al* 1996, p. 37). En este sentido, se acerca a la metodología cualitativa y utiliza, entre otras, la técnica del análisis documental para la obtención de datos.

El paradigma crítico parte de la premisa de que no existe investigación educativa aislada del compromiso político. Defiende también que la objetividad no es siempre un componente deseado y que el primer objetivo de la investigación es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas (Sabariego, 2004). Desde el paradigma crítico, se interroga la supuesta naturalidad de la ciencia y de la investigación, a la que se le atribuye un carácter emancipativo y transformador de las organizaciones y procesos educativos. En lo que se refiere a las dimensiones conceptual y metodológica, este paradigma se acerca al paradigma interpretativo, sin embargo, la diferencia está en que éste añade a la investigación un componente ideológico, que le permite transformar la realidad, además de describirla y comprenderla (Latorre, *et al* 1996)<sup>69</sup>. Para la corriente crítica, la ideología sustituye a la neutralidad del investigador y propone que la investigación educativa trata de “[...] desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa” (p. 37).

La investigación que hemos desarrollado se enmarca dentro del ámbito general de la investigación educativa, esto es, investigaciones científicas que buscan comprender los procesos educativos con vistas a proponer mejoras y alternativas. La investigación educativa se ocupa de la aplicación de la metodología científica al conocimiento, comprensión y explicación de los fenómenos relacionados con la educación. De esta forma, se dirige “a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación”, siendo capaz de incidir tanto sobre la práctica docente como sobre la política educativa (Sabariego y Bisquerra, 2004, p. 38; Latorre, Rincón y Arnal, 1996, p. 37).

Nos apoyamos en el paradigma interpretativo y el crítico puesto que pretendemos comprender la realidad educativa en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de LE en dos contextos supuestamente diferentes. A través del análisis de documentos oficiales buscamos describir y comprender las bases teórico-metodológicas que sostienen estos documentos y la enseñanza de LE en Brasil y en Europa, lo que justifica nuestro apoyo en el paradigma interpretativo. La descripción, interpretación y comparación entre los documentos brasileños y europeo busca mejorar, en primer lugar, nuestra propia práctica como instructor de profesores y, en segunda instancia, incidir indirectamente sobre la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo brasileño. Esta investigación se clasifica, en cuanto al criterio de finalidad, como una investigación educativa de carácter interpretativo y crítico. Asimismo, los resultados de esta investigación y el conocimiento construido en este

---

<sup>69</sup> Para una síntesis sobre las características de los paradigmas interpretativo y crítico, véase (Latorre, Rincón y Arnal, 1996, p. 44; Sabariego, 2004, p. 72).

estudio, puede orientarnos en el diseño de programas y materiales más adecuados a la realidad político-lingüística de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. En otras palabras, nuestra intención es comprender la realidad investigada para transformarla en la medida que sea posible.

Sabariago y Bisquerra (2004), resumen el proceso de investigación educativa en tres características esenciales: a) se desarrolla mediante la aplicación de los métodos de investigación; b) tiene como objetivo primordial el desarrollo del conocimiento científico sobre educación, así como la resolución de problemas y la mejora de la práctica y de las instituciones educativas; c) está organizado y es sistemático con el fin de garantizar la calidad del conocimiento adquirido.

En suma, considerando las perspectivas más modernas sobre la educación y sobre la investigación educativa, se espera que, además de crear conocimiento, la investigación asuma la responsabilidad de generar conocimientos que sean útiles para la educación, ya se trate de una acción política o de una práctica educativa. Sirviendo como guía para la acción educativa, la investigación tiene como finalidad no ofrecer explicaciones, sino tratar de ofrecer soluciones a los problemas de la educación. Actualmente, la investigación educativa se considera una disciplina transversal, que “se integra en el conjunto de las Ciencias de la Educación, que a su vez se insertan en las Ciencias Humanas y Sociales. La relación entre ambas se debe a que comparten el objeto de estudio, el ser humano en sus distintas dimensiones personales” (Sandín, 2003, p. 12).

### 3.2.2. La investigación documental

De entrada, nos planteamos la siguiente pregunta: investigación, método, técnica o análisis documental, ¿cómo podemos clasificar los trabajos académicos que los documentos tienen como objeto de estudio? May (2004) denomina este procedimiento [metodológico] **Investigación Documental** y reconoce la dificultad de lidiar con este tema. También utilizan este término autores como Caulley (1981, citado por Lüdke y André, 1986, p. 38) y Nascimento (2002). Por otro lado, autores como Cellard (2000); Helder (2006); y Lüdke y André (1986) adoptan otros términos: Cellard (2008) señala que la **técnica documental** utiliza documentos originales. En la misma línea, Helder (2006) afirma que se ha convertido en una de las **técnicas** decisivas para la investigación en ciencias sociales. Lüdke y André (1986) dicen que aunque esté poco explorada no solo en el área de la educación, sino también en la acción social, el análisis documental puede convertirse en una técnica valiosa.

En esta investigación optamos por referirnos al estudio que hemos realizado como una **Investigación Documental** y ésta, desde nuestro punto de vista, no se define como una simple técnica de recogida de datos, sino como un método de investigación. Bravo (1992, p. 20) propone que el método científico:

[...] es un **procedimiento** de actuación general seguido en el conocimiento científico. Ahora bien, el procedimiento científico, como todo procedimiento, se concreta en conjunto de trámites, fases o etapas. Por ello parece que la mejor manera de expresar en qué consiste es transcribir los trámites y actuaciones que comprende (negrita nuestra).

En una línea similar, B. Visauta (1989, p. 30) dice que el método científico es un “procedimiento para descubrir las condiciones en que se presentan sucesos específicos [...]”. Tomayo y Tomayo (1981, p. 26, citado por B. Visauta, 1989, p. 31) se refieren al método científico como “[...] un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos de trabajo investigativo”. Por otro lado, Bàez y Pérez de Tudela (2007, p. 81) sostiene que “el concepto de método incluye el orden, el sistema y los procedimientos que siguen para conseguir algo, lo cual hace referencia al modo en que se enfocan los problemas y se buscan las respuestas”.

Como podemos observar, en todas las definiciones que hemos presentado, los autores definen el método científico como un *procedimiento* o un *conjunto de procedimientos*. Según el *Diccionario de Uso del Español*, de María Moliner, en su versión digital, el término **procedimiento** figura como “(Discurrir, Encontrar, Idear, Imaginar, Ingeniar [se], Inventar, Con, Por. Acto o serie de actos u operaciones con que se hace una cosa”. En el *Diccionario de la Real Academia*, el término se define de forma similar y en una de las acepciones aparece que procedimiento es un “método de ejecutar algunas cosas”.

Gomes (2007, citado en Silva y otros (2009, p. 4557) sostiene que el método científico va más allá de la técnica, teniendo en cuenta cuatro dimensiones en esta comparación: a) la epistemológica, es decir, a partir de un modelo de ciencia se evalúa si una investigación es o no científica; b) la dimensión teórica, que tiene en cuenta los conceptos y principios que orientan el trabajo de interpretación; c) la dimensión morfológica, pues el objeto de la investigación se estructura de forma sistemática; y d) la dimensión técnica que se ocupa de controlar la recogida de datos y de la interacción entre estos datos y la teoría que los sucintó.

En el caso de la investigación documental, cuando el investigador utiliza documentos con el objetivo de buscar información, realiza diferentes operaciones, es decir, investiga,

examina y usa técnicas adecuadas para analizar los datos; además, el investigador sigue etapas y procedimientos; organiza la información que va a ser categorizada y analizada; y, por fin, elabora síntesis (Sá-Silva, *et al* 2009). Como se puede observar, las investigaciones con documentos implican un conjunto de procedimientos que se refieren a los aspectos metodológicos, técnicos y analíticos. Por todo ello, estamos de acuerdo con la perspectiva que trata la investigación documental como un método de investigación y, como tal, está implicado en la recogida, comprensión y análisis de diferentes tipos de documentos.

De esta manera, en cuanto a los procesos de estudio, clasificación establecida por Nascimento (2002), esta investigación se define como de naturaleza documental. Para la autora la investigación documental es “*aquela que usa como fonte de investigação materiais que ainda não sofreram nenhum tipo de análise*” (p. 81). Bravo, a su vez, (1992, p. 283) propone que la *observación documental* se define como:

[...] aquel tipo de observación que versa sobre todas las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son productos de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizados para estudiarlas indirectamente.

En este sentido, podemos afirmar que la investigación documental permite la investigación de una problemática de forma indirecta a través del estudio de documentos de diferentes tipos que han sido producidos por el hombre. Así, pues, si tenemos en cuenta que estos documentos se han producido por diferentes hombres, en diferentes contextos histórico-socio-culturales, la investigación documental nos permite entender su modo de ser, de vivir y de comprender un hecho social.

Es común encontrar en la literatura especializada autores que definen la investigación bibliográfica y la investigación documental como semejantes o sinónimas, punto de vista con el que no estamos de acuerdo, a pesar de reconocer que estos dos tipos de investigación se acercan en sus definiciones y propósitos. Nos apoyamos en los autores que defienden que, pese a las semejanzas, la diferencia entre la investigación bibliográfica y la investigación documental está en la naturaleza de las fuentes con la que cada una de ellas trabaja, como el ejemplo de Nascimento (2002) y Oliveira (2007). Oliveira defiende que mientras la investigación bibliográfica utiliza fuentes secundarias para el análisis, la documental investiga directamente las fuentes primarias (Oliveira, 2007, citada por Sá-Silva, Almeida y Guindani, 2009, p. 6). Comprendemos, en este sentido, que el tema de las fuentes primarias, resultantes de datos originales, y de las secundarias, que están compuestas por datos de “segunda mano”, ya ha sido manipulado por otros estudiosos.

La autora aún argumenta que el objetivo principal de la investigación bibliográfica es proporcionar a los investigadores el contacto directo con la bibliografía sobre el tema que investigan. Propone que lo más importante para quien elige la investigación bibliográfica es tener la certeza de que las fuentes que serán investigadas ya pertenecen al dominio científico. Por otro lado, respecto a la investigación documental, Oliveira sostiene que busca información en documentos que no han recibido ningún tratamiento científico, como por ejemplo, los informes, periódicos, revistas, cartas, películas, fotografía, entre otros. Para concluir esta aclaración, queremos señalar que, desde nuestro punto de vista la investigación bibliográfica es un cuerpo de investigación documental, es decir, la bibliografía es un tipo específico de documento, pero no es el documento.

En esta investigación los documentos con los que hemos trabajado representan fuentes primarias, se trata de documentos oficiales que están dirigidos a los implicados en la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y en Europa. Nos interesa la obtención y análisis de los datos que se encuentran en la fuente primaria (documentos oficiales). No obstante, somos conscientes de que toda investigación supone la utilización de una bibliografía específica sobre el tema tratado y no sería diferente en esta investigación, que se basa en un referencial teórico que la sostiene. El uso de la bibliografía específica nos dará el soporte teórico necesario para la interpretación, la comprensión y el análisis de los datos obtenidos a través de los documentos, así contribuirá a la construcción de nuestras reflexiones y conclusiones.

Entendemos que la investigación documental es una parte importante de un proceso de investigación científica. Se define como una estrategia utilizada para la observación y reflexión sistemática de la realidad. Para ello el investigador utiliza diferentes tipos de documentos y, en este proceso, indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia. Visto en estos términos, la Investigación Documental podemos caracterizarla de la siguiente manera: a) se caracteriza por la utilización de documentos, eso implica recolecta, selección, análisis y presentación de resultados; b) utiliza procedimientos lógicos y mentales comunes a todo tipo de investigación, como por ejemplo el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción; c) recopila datos que permiten la investigación bibliográfica, aclaramos, es un cuerpo de investigación documental, por lo que tomamos la bibliografía como un tipo específico de documento, pero no como el Documento; d) se realiza de forma sistemática, ordenada, con objetivos claros y precisos; e) se basa en diferentes técnicas de recogida y análisis de datos, como del análisis de documentos, el análisis de contenidos y el análisis de discurso.

### 3.2.2.1 Definición y naturaleza de las fuentes documentales

Cellard (2008, p. 296) afirma que “*definir o documento representa em si um desafio*”. El término **documento** deriva del latín ‘*documentum*’, que significa enseñanza, modelo, prueba. Deriva del verbo ‘*decere*’, sinónimo de enseñar. Según esta etimología, se considera documentos ‘[...] todas las realizaciones obra del hombre, en cuanto son indicio de su acción y nos pueden relevar sus ideas, opiniones y formas de actuar y de vivir’ (Bravo, 1992, p. 280).

*El Diccionario Houaiss de la Lengua Portuguesa* presenta tres acepciones para este término. La primera define **documento** como una declaración escrita, oficialmente reconocida, que sirve de prueba de un acontecimiento, hecho o estado. La segunda, se refiere a cualquier objeto que compruebe, elucide, pruebe o registre un hecho, acontecimiento. Y la tercera acepción define el término como un archivo de datos generado por procesadores de texto (Houaiss, 2007).

*El Diccionario de Uso del Español* de María Moliner en su versión digital distingue tres acepciones para **documento**: la primera se refiere al “testimonio escrito de épocas pasadas que sirve para reconstruir su historia”; la segunda se refiere al “Escrito que sirve para justificar o acreditar algo: tal como un título profesional, una escritura notarial, un oficio o un contrato; y la tercera acepción se refiere a la “instrucción o enseñanza de una materia”. Como podemos observar, la tercera acepción es la que se asemeja a la etimología del término **documento** y que está directamente relacionada al verbo latino *decere* (enseñar, instruirse, documentarse). Esta es la definición que más se acerca al tipo de documento que hemos utilizado en esta investigación. Tanto los documentos oficiales brasileños como el MCER son, igualmente, documentos de referencia e instrumentos de enseñanza. Es decir, además de otras funciones que desempeñan, estos documentos son fuente de información y de formación para futuros profesores y para profesores en servicio.

Las definiciones que hemos presentado de dos diccionarios de diferentes lenguas nos hacen concluir que muchas veces cuando nos referimos a **documento** nos limitamos a un material escrito. Vieira, *et al* (1995, citados por Sá-Silva *et al*, 2009, p. 7) señalan que en el final del siglo XIX, con la escuela positivista, el registro que se elegía por la mayoría de los historiadores era el documento escrito, sobre todo el documento oficial, que lo constituía como una prueba histórica.

El término **documento** como prueba jurídica, que se mantuvo en la actualidad, era utilizado por los romanos y fue retomado en la Europa Occidental, en el siglo XVII. Así,



pues, los historiadores positivistas se apropiaron del término y conservan el mismo significado de prueba, aunque no jurídico, sino de *status científico*. En esta lógica cartesiana, captar lo real sería conocer los hechos relevantes y fundamentales que se imponen por sí mismos al conocimiento del investigador. Como resultado de este pensamiento, solamente se consideraba relevante para el campo de la Historia lo que estaba documentado, con especial atención a los términos y acciones de la política gubernamental, como acciones del gobierno, actuaciones de personalidades, cuestiones relacionadas a la política internacional, entre otros temas Vieira *et al*, (1995, citados por Sá-Silva *et al*, 2009, p. 7). Con la evolución de la Historia como disciplina y método, esta concepción de documento se modifica profundamente. Los historiadores creen que los acontecimientos históricos surgen a partir de los hombres y, de esta forma, Vieira *et al*, (1995) señalan que:

[...] o documento histórico se produzi com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (Vieira *et al*, 1995, pp. 14-15, citados en Sá-Silva *et al*, 2009, p. 7).

Considerando esta perspectiva, que es más amplia, se define el término **documento** como “[...] *tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte*” (Cellard, 2008, p. 296). Además, “[...] *pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.*” (p. 297).

Tomamos como referencia para esta investigación una definición más moderna y amplia sobre el **documento** que se apoya en las palabras de Apolinário (2009, p. 67, citado por Sá-Silva *et al*, 2009, p. 8) para quien el documento es “*Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros*”.

Sobre la tipología de documentos con la que se maneja la Investigación Documental, ya hemos mencionado que ésta es muy variada. Apoyándose en Duverger (1972), B. Visauta (1989, p. 360), presenta una relación de toda la gama de documentos que puede abordar el análisis documental.

- 1) *Escritos*: archivos públicos y documentos oficiales, prensa, documentos personales (cartas, diarios, memorias, autobiografías, etc.), obras de creación literaria (novelas, obras de teatro, cuentos, ensayos, otras publicaciones impresas).
- 2) *Documentos numéricos o estadísticos*: estadísticas de todo tipo, censo, etc.
- 3) *Documentos de reproducción de imagen y sonido*: cine, televisión, magnetófono, discos.
- 4) *Documento objeto*: toda clase de realizaciones técnicas y artísticas.

Una clasificación similar también se puede encontrar en Bravo (1992, p. 283). Otros autores proponen dos clases de documentos: los oficiales y los personales (Tójar Hurtado, 2006; Masot *et al*, 2004). De forma general, los autores conciencian en que los documentos oficiales se emiten por organizaciones o instituciones y pueden tener carácter público (material externo) o privado (material interno). Son ejemplos de documentos oficiales: los artículos de periódicos, los registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías. Para Masot, Dorio y Sabariego (2004, p. 350) “Los documentos oficiales tienen un *status* especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional”. Como ejemplo de documentos personales, citamos la biografía, autobiografía, diarios, cartas, los relatos de vida, las historias de vida y fotografías (Tójar Hurtado, 2006; Masot *et al*, 2004).

En el caso de la investigación que hemos desarrollado, utilizamos un conjunto de documentos, brasileños y europeo, que se definen como de registro escrito y de carácter oficial. Son documentos públicos, elaborados por instituciones oficiales como el MEC brasileño y el Consejo de Europa. Como ya hemos mencionado en otros momentos, los documentos brasileños a los que nos referimos se han creado con el fin de establecer contenidos mínimos nacionales, además de servir de parámetros y orientaciones para la enseñanza de LE en el sistema educativo de este país. El MCER se caracteriza como un documento oficial producto de los esfuerzos de especialistas y del Consejo de Europa para fomentar mayor cohesión en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de LE en los diferentes países miembros de Europa y que actualmente sirven también de inspiración para otros países no pertenecientes a este continente.

### 3.2.2.2 Los documentos como instrumentos de investigación

Podemos utilizar documentos en investigaciones y aquí nos referimos a las investigaciones educativas desde dos perspectivas. La primera se refiere al uso de documentos para completar la información que se obtuvo a través de otros métodos de recogida de datos, como cuestionarios, entrevistas y observaciones. La segunda perspectiva se refiere a la investigación de documentos como método central o exclusivo, es decir, desde esta perspectiva los documentos son, por sí mismos, objeto de investigación (Calado y Ferreira, 2004). En el caso de la investigación que presentamos en esta tesis, nuestra opción por el análisis de documentos está directamente relacionada a las cuestiones de investigación y a los objetivos que perseguimos. En otros términos, la investigación documental es el método exclusivo adoptado en este estudio y los PCN, las OCEM y el MCER son por sí objeto de análisis.

Sobre la utilidad del análisis documental en el marco de cualquier investigación, debemos señalar que goza de ventajas e inconvenientes. Guba y Lincoln (1981, citados por Lüdke y André, 1986, p. 39) señalan algunas ventajas. En primer lugar, los documentos constituyen una fuente estable y rica, o sea, a lo largo del tiempo, se pueden consultar los documentos varias veces e incluso pueden servir de base para diferentes estudios, lo que concede más estabilidad a los resultados obtenidos. Otra ventaja es que los documentos se constituyen en una fuente importante para fundamentar las declaraciones y opiniones del investigador. Los documentos son, además, una fuente natural de información, es decir, representan no sólo una fuente de información contextualizada, sino que expresan información sobre este mismo contexto. Se caracterizan por ser una fuente no-reactiva. Finalmente, como se trata de una técnica exploratoria, el análisis de documentos puede indicar problemas que serán analizados en profundidad a partir de otros métodos, además de complementar la información que se haya obtenido a través del uso de otras técnicas, como ya hemos mencionado. Los autores resumen las ventajas del uso de documentos señalando que “[...] *uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos*” (Guba y Lincoln, 1981, citados en Lüdke y André, 1986, p. 39). Usar los documentos oficiales que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y en Europa en esta investigación significa tener acceso a la información contextualizada sobre este proceso y, también, conocer con más profundidad estos dos contextos diferentes.

En lo que concierne a los inconvenientes, los autores apuntan tres críticas. La primera sostiene que los documentos son muestras no-representativas de los fenómenos a los que se investiga. Sobre esta crítica los autores dicen que esto es particularmente verdadero cuando, por ejemplo, se pretende estudiar la rutina de una escuela y se restringe la investigación al análisis de documentos. La segunda crítica sobre el uso de documentos se refiere a la falta de objetividad y a su validez cuestionable. Estas críticas parten muchas veces de una perspectiva “objetivista” que no permite la influencia de la subjetividad en el conocimiento científico. Finalmente, se critica el uso de documentos por la elección arbitraria que hacen los investigadores de los aspectos en los que se centran y las temáticas en las que se pone énfasis en la investigación (Guba y Lincoln, 1981, citados en Lüdke y André, 1986, p. 40)<sup>70</sup>.

Respecto a las fases y exigencias metodológicas para el análisis de documentos, Masot *et al* (2004) nos ofrecen una síntesis que consideramos adecuada y que representa el camino que hemos recogido en nuestra investigación. Los autores se refieren a cinco etapas básicas: 1) el rastro e inventario de los documentos existentes y disponibles; 2) la clasificación de los documentos identificados; 3) la selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; 4) una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para obtener elementos de análisis y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo; y 5) una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre la realidad social analizada (Masot *et al*, 2004, pp. 351-352).

Nascimento (2002), por su parte, sostiene que la investigación documental se diferencia de las demás modalidades de investigación por sus aspectos metodológicos. En este sentido, la autora propone que, en este tipo de investigación, el investigador debe seguir las siguientes etapas: a) determinación de objetivos; b) elaboración del plan de trabajo; c) identificación de las fuentes; d) ubicación de las fuentes y obtención del material; e) lectura del material; f) toma de apuntes; g) elaboración de fichas; y h) redacción del trabajo.

Las etapas sugeridas por estos autores incluyen no solo el camino hacia los datos, sino también las fases que implican la recogida y el análisis de datos. De momento, tomaremos como referencia a estos autores para describir el proceso previo al análisis de los documentos.

---

<sup>70</sup> Para acceder a un cuadro resumen sobre estas ventajas e inconvenientes, véanse (Masot, Dorio y Sabariego, 2004, p. 351).

Hemos definido los objetivos a partir de las cuestiones de investigación propuestas. Estas cuestiones han surgido de la problemática que hemos presentado en la introducción de esta tesis: el debate sobre la (in) adecuación del MCER en el contexto de enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileños. Como hemos señalado, el debate sobre esta (in) adecuación toma como referencia los cursos ofrecidos por instituciones españolas en los que se denomina **formación** de profesores brasileños de español, así como toda clase de materiales producidos por estas instituciones o por editoriales españolas que son pensados y utilizados en la enseñanza de esta lengua en Brasil. Considerando esta problemática, hemos definido el plan de una investigación documental que toma como referencia documentos oficiales, es decir, utiliza fuentes documentales para contestar a las cuestiones que hemos planteado y para alcanzar los objetivos propuestos. El tipo de documento con el que hemos trabajado en esta investigación favorece nuestro trabajo, puesto que presenta características propias como, por ejemplo, la fácil ubicación, la fiabilidad, y la autenticidad, lo que nos asegura la veracidad de los datos utilizados para el análisis. Además, debemos señalar que, en el caso de esta investigación, los documentos han sido previamente definidos y están directamente relacionados con las cuestiones y objetivos de investigación, por lo que no podemos hablar de documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación, tal como sugieren Masot, Dorio y Sabariego, 2004. La lectura del material ha sido fundamental para definir estrategias metodológicas para el análisis de los datos.

### 3.3. El análisis de los datos

Para tratar el análisis de datos cualitativos nos parece importante presentar una definición *a priori* de dos términos clave en estas próximas secciones: dato y análisis. Gil (1994) señala que el término **dato** suele ser utilizado en la literatura científica, cuando tratamos de describir la metodología de la investigación desde un punto de vista formal, o cuándo se aplica a la resolución de problemas concretos. Defiende la idea de que el dato no es la simple especulación, sino que es también el producto de la experiencia sensible del investigador. Para el autor “el dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esta información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (Gil, 1994, p. 16). En el ámbito educativo, el autor señala que el dato educativo es “[...] una elaboración del investigador, inseparable del proceso de registro y comunicación utilizada por éste. Tiene una presencia simbólica, material, física,

perceptible, y alude a una idea sobre la educación, condicionada por las percepciones del investigador o de otros sujetos [...]” (p. 16).

Abder-Eff (1990, citado por Gil, 1994, p. 31) nos advierte de que el dato por sí solo no es suficiente, es decir, tienen una importancia limitada; por eso propone que es necesario encontrarle significados a los datos para que puedan ser útiles para los investigadores. Así, pues, Gil (1994) sostiene que “la tarea del análisis consiste precisamente en interpretar y extraer significados de los datos recogidos” (p. 31). Este mismo autor además resume la definición de *análisis de datos* “[...] como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a su problema de investigación [...]” (p. 33).

Sobre el método del procedimiento adoptado para tratar los datos nos apoyamos también en el Método Comparativo, que consiste en investigar cosas o hechos y explicarlos a partir de las semejanzas y diferencias encontradas. Fachin (2001, p. 37) defiende que la utilización de este método “*deve-se pela possibilidade que o estudo oferece de trabalhar com grandes grupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico*”. La comparación, como una actividad cognitiva, es inherente al proceso de construcción del conocimiento. A través de la comparación podemos descubrir regularidades, percibir transformaciones, construir modelos, identificar continuidades y discontinuidades, semejanzas y diferencias, además de explicar determinaciones más generales que rigen los fenómenos sociales (Schneider y Schimitt, 1998).

En lo que concierne a las etapas del proceso de análisis de datos Rodríguez Gómez *et al* (1996) defienden que consta de tres momentos. El primero es el denominado de análisis preliminar, donde el trabajo es predominantemente descriptivo. Se comienza a generar significados desde de los datos, recurriendo a los conceptos sensibilizadores. El segundo momento se refiere a la instancia de codificación, ésta es la operación más concreta en el sentido manipulativo mediante la cual el investigador asigna a cada segmento del texto analizado un indicativo o código propio de la categoría en la que lo considera incluido (por ejemplo: si la categoría analizada es “concepción de enseñanza” el indicativo puede ser “tradicional”, “tecnicista”, “democrática”, etc.). El tercer momento, es la etapa de ir descubriendo la cadena lógica de evidencias que establecen una cadena de factores, para ir dando poco a poco una explicación al suceso que se intenta comprender. Este es un proceso de juntar fragmentos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer los significados de lo insignificante, de ligar lógicamente hechos aparentemente desconectados, de ajustar

categorías unas con otras. Trataremos las etapas de análisis datos con más profundidad en la sección 3.2.1.

Otro aspecto que debemos considerar es que las formas de clasificación de los distintos tipos de análisis pueden ser muy diversas. En lo que concierne a esta investigación, el tipo de análisis por el que hemos optado se define, según su naturaleza, como un análisis cualitativo de carácter lingüístico. Además, también debemos observar el tipo de datos que se utiliza en una investigación, que pueden ser primarios o secundarios (Bravo 1992). El autor explica que, los datos que se hayan obtenido mediante nuestro propio trabajo de investigador se llaman **primarios**, mientras que los que proceden de otras investigaciones o fuentes reciben el nombre de **secundarios**. Utilizando la clasificación propuesta por Bravo (1992), los datos que hemos obtenido en esta investigación son del tipo primarios no numéricos. Según el autor:

Los [datos] primarios no numéricos se consideran, en general, difíciles de obtener, dada la frecuente dispersión de sus fuentes; suelen exigir análisis muy técnicos; el control de la fiabilidad que merecen es escaso y es también muy difícil obtener series temporales de ellos. Su obtención puede resultar más segada, dado su carácter cualitativo, por la ideología del investigador. Su utilidad en la investigación suele tener carácter exploratorio y servir para sugerir hipótesis nuevas o apoyar hipótesis previas (Bravo, 1992, p. 462).

Finalmente, quisiéramos señalar que hay al menos tres técnicas de las que el investigador puede disponer para el análisis de los datos y que la elegida para esta investigación es el análisis de contenido, que trataremos en la sección 3.2. Así, pues, lo que hemos pretendido ha sido proceder a un análisis cualitativo del contenido de documentos educativos oficiales.

### 3.3.1 El análisis cualitativo de documentos

Si consideramos el grado de intervención y la naturaleza de los datos, podemos clasificar esta investigación de carácter cualitativo (Nascimento, 2002). Como es bien sabido, esta clase de investigación tiene su origen en el campo de las ciencias sociales a finales del siglo XIX. Inicialmente, se define como oposición al método de naturaleza cuantitativa, de tradición positivista, que trata de manera experimental los datos por medio de la manipulación de variables, acercándose al estudio de la realidad como elementos que pueden aislarse. En este sentido, la investigación cualitativa es la más idónea para tratar fenómenos que no pueden ser reducidos a un tratamiento experimental mediante la operación de variables, como por

ejemplo, el aspecto subjetivo de los fenómenos afectivos, las creencias, actitudes, valores, motivaciones, etc. Como señala Nascimento (2002), la contribución de la sociología comprensiva, la cual entiende que el estudio de los fenómenos sociales exige posturas metodológicas distintas de aquellas seguidas por las ciencias físicas y matemáticas. Así, la pesquisa experimental, de naturaleza positivista y cuantitativa, que ya presentaba grandes dificultades en responder a cuestionamientos de las ciencias humanas, da lugar a otra perspectiva metodológica para investigar las ciencias humanas: la pesquisa cualitativa.

¿Cómo definimos la investigación cualitativa? Tójar Hurtado (2006) defiende que contestar a esta pregunta es sumamente complejo. Sostiene que una definición es siempre reduccionista y se pregunta cómo identificar la investigación cualitativa si es tantas cosas a la vez. Ante lo expuesto, el autor describe diferentes tipos de definiciones: a) definiciones que buscan entender lo cualitativo a partir de su comparación con lo cuantitativo; b) otras que apuestan por una perspectiva técnica de la investigación cualitativa; c) otras que son construidas a partir de los métodos de investigación empleados, de las fases interactivas del proceso de investigación, de las técnicas de análisis o de cualquier otro aspecto metodológicos; d) también apunta la clase de definiciones que se forman reuniendo las características más relevantes de la investigación cualitativa; y e) las que él considera como probablemente las mejores definiciones, son las que reúnen algunas de las cuestiones que ha señalado: hacen referencia a las diversas disciplinas, a las características de los investigadores, etc. A modo de ejemplo el autor hace referencia a la definición propuesta por Denzin y Lincoln (1994) que sostiene que la investigación cualitativa:

[...] es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es mucha cosa al mismo tiempo. Es multiparadigmática, en su enfoque. Las personas que la practican son sensibles al valor de un enfoque multimétodo. Están comprometidas a la perspectiva naturalística y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo de la investigación cualitativa es inherentemente político y se construye a través de múltiples posiciones éticas y políticas. La investigación cualitativa incluye dos tensiones simultáneas. Por un lado, es atraída una amplia sensibilidad interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otro lado, puede serlo por concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis (Denzin y Lincoln, 1994, citado en Tójar Hurtado, 2006, p. 144).

No pretendemos definir la investigación cualitativa, sino que optamos por representar, gráficamente, la mejor forma de entender este tipo de investigación propuesto por (Tójar Hurtado, 2006):



Dimensión	Características	Características añadidas
<b>Genéricas</b>	Humanística Arte Transdisciplinar Compromiso ético Pluralidad metodológica	Disciplinar Compromiso con la mejora
<b>Conocimiento</b>	Incluyente Construido Histórico Provisional Contextual Racional Reflexivo Multimetódico Sistemático Subjetivo Holístico Factico	Irracional Implícito  Intersubjetivo
<b>Propósitos</b>	Comprender Comprensión holística Comprensión empática Interpretar Investigar para transformar	Investigar transformando Reflexionar críticamente Identificar potenciales de cambio
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Poliédrica, Múltiples Dinámicas Divergentes Construidas Holística	Compartida, integrada
<b>Metodología</b>	Cualquier contexto interesa Situaciones cotidianas Contextos naturales Inductiva Contacto prolongado Diseño emergente Investigador como principal instrumento Gran variedad de técnicas Descripciones exhaustivas y densas Formato original de datos en análisis Textualidad	Diseño negociado
<b>Teoría / Práctica</b>	Teoría inductiva, construida, subjetiva y generativa. Interrelación, retroalimentación mutua.	Indisociables, práctica es teoría en acción

*Cuadro 5:* La investigación cualitativa: adaptado de Tójar Hurtado (2006)

Al igual que ocurre con cualquier proceso investigador, el análisis de datos cualitativo es circular y flexible. Sin embargo, eso no quiere decir que la flexibilidad se confunda con la improvisación o la falta de rigor metodológico. Aunque debemos reconocer que en análisis cualitativo se mueve en la incertidumbre y que los investigadores que usan esta metodología deben estar abiertos a la necesidad de cambiar objetivos, estrategias de recogida de datos y procedimientos de análisis, ellos deben hacer más explícitas las etapas cumplidas y los procedimientos adoptados para la obtención de los resultados y la formulación de las conclusiones de la investigación (Gil García, 2009).

Bogdan y Biklen (citado en Lüdke & André, 1986, pp. 11-13) señalan cinco características básicas que configuran un estudio cualitativo: 1) la investigación cualitativa elige el ambiente natural como su fuente directa de datos y el investigador como su principal instrumento para acceder a los datos. En este sentido, según los autores, este tipo de investigación supone el contacto directo y prolongado del investigador con el ambiente y la situación que está investigando. Muchas veces esta investigación puede ser desarrollada por medio de un intenso trabajo de campo; de esta manera, como los problemas se estudian en el entorno en el que ocurren naturalmente, sin ningún tipo de manipulación intencional del investigador, a este tipo de estudio se le denomina naturalístico. 2) Los datos recogidos son predominantemente descriptivos; el material obtenido en estos estudios es rico en descripciones de personas, situaciones y sucesos. En consecuencia, pueden incluir transcripciones de entrevistas y de testimonios, fotografías, dibujos y extractos de varios tipos de documentos. Las citas son utilizadas a menudo para justificar una afirmación o aclarar un punto de vista. Todos los datos de la realidad son importantes. 3) Se centra mucho más en el proceso que en el producto. El interés de los investigadores por estudiar un problema en particular radica en verificar cómo se manifiesta en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas. 4) El significado que las personas dan a las cosas y a sus vidas son focos de atención por parte del investigador. En estos estudios, siempre hay un intento de captar la perspectiva de los participantes, es decir, los estudios cualitativos permiten iluminar el dinamismo interno de las situaciones, por lo general inaccesibles al observador externo. 5) El análisis de los datos tiende a seguir un proceso inductivo; los investigadores no se molestan en buscar pruebas para demostrar evidencias que comprueben hipótesis definidas antes del inicio de los estudios. Las abstracciones se forman o se consolidan a partir de la inspección de los datos en un proceso de abajo a arriba. A estas características añadimos el hecho de que en la las investigaciones cualitativas los hallazgos no son generalizables a otras realidades,

aunque una parcela de los conocimientos adquiridos pueda transferirse a colectivos o escenarios similares.

Estas características pueden justificar nuestra opción por la perspectiva cualitativa de análisis de datos en esta investigación. A partir de un análisis descriptivo de la estructura y de la naturaleza teórico-metodológica de cada uno de los documentos oficiales, seguida de un análisis comparativo entre ellos, teniendo en cuenta las categorías que hemos definido, podremos comprender las bases filosóficas, ideológicas y metodológicas que sostienen la enseñanza del español en Brasil.

El investigador que se propone apoyar la investigación educativa desde un paradigma cualitativo, tiene como correlato epistemológico la preferencia por la vía inductiva en la generación de conocimiento. Además, debe tener en cuenta el carácter emergente del diseño, reelaborado constantemente a lo largo de todo el proceso. Por otra parte, debe mantener una relación interactiva con la realidad investigada, construyéndola al tiempo que se van extrayendo de ella nuevos elementos para incorporar al diseño de la investigación.

En el proceso de investigación, el investigador debe considerar que el análisis tiene un carácter recursivo porque hay una primera ojeada, donde se ordenan y reelaboran los datos y, una segunda para establecer un nuevo orden, una reelaboración a la investigación. Es decir, el análisis de datos empieza con la primera recolección y progresa continuamente en el transcurso de toda la investigación, en una interacción permanente entre observación e interpretación, datos recogidos y análisis.

En este sentido, cabe señalar que el investigador en la investigación cualitativa es el principal instrumento de recolección de datos y es, a su vez, una pieza fundamental en la construcción del significado que pueden expresar estos datos. Las técnicas usadas con mayor frecuencia en la investigación educativa de corte cualitativo son las entrevistas en profundidad, la observación no estructurada y el análisis documental (por ejemplo de programas curriculares, documentos escolares oficiales, etc.).

En una investigación documental el análisis cualitativo se desarrolla teniendo en cuenta los datos que suscitan y en general incluye el *corpus* de la investigación y el modelo teórico adoptado por el investigador. La técnica de análisis de contenido es una de las metodologías utilizadas en este tipo de investigación, aunque haya otras disponibles. Apolinário (2009, p. 27, citado en Sá-Silva *et al*, 2009, p. 11) define el análisis de contenidos como:

Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a um teoria específica (Appolinário, 2009, p. 27, citado en Sá-Silva *et al*, 2009, p. 11<sup>71</sup>).

Sá-Silva *et al* (2009) proponen que la etapa del análisis documental es el momento para producir o reelaborar conocimientos y crear nuevas maneras de comprender los fenómenos. Los hechos deben ser mencionados, pues son objetos de investigación, sin embargo, los autores nos advierten que estos hechos, por sí mismos, no explican nada. En otras palabras, el investigador debe interpretarlos, sintetizar las informaciones, determinar tendencias y, en la medida de lo posible, hacer inferencias. Los documentos no existen de forma aislada, sino que necesitan ser ubicados en una estructura teórica para que su contenido se haga comprensible (May, 2004).

### 3.3.2. La técnica de análisis de contenido

La fase de análisis de los datos es la más importante y, quizás, la más difícil en la investigación cualitativa (Sabarriego y Bisquerra, 2004; Guerra, 2008; Massot *et al*, 2004; Nascimento, 2002; Sandín, 2003; Taylor & Bogdan, 1987; Pérez Serrano, 2007). Para Pérez Serrano (2007, p. 102) que se apoya en las huellas de Guba y Lincoln (1981), aunque la fase de análisis de datos se caracteriza por ser un proceso sistemático y ordenado, eso no significa que se trate de un proceso rígido, “considerándose intelectualmente artesanal”. En este sentido, requiere una buena dosis de originalidad, creatividad e intuición por parte del investigador. Además, es importante también considerar que “[...] en la metodología cualitativa el análisis de datos no se atiene a unas directrices fijas y concretas [...]” (Pérez Serrano, 2007, p. 102). Por eso, a la hora de trabajar con los datos, todos los investigadores acaban desarrollando sus propios modos de analizarlos (Taylor y Bogdan, 1987).

Por otro lado, a pesar de esa relativa libertad y creatividad que se atribuye al papel del investigador, hay algunas técnicas y procedimientos que son habitualmente utilizados y que nos auxilian en la sistematización del análisis. De esta forma, para nuestra investigación hemos optado por el análisis cualitativo del contenido, una técnica de análisis metodológico que empieza a ser utilizada a partir la década de los cuarenta y que ha recibido distintas definiciones y aplicaciones. Creemos que para atender a los objetivos y contestar a las

---

<sup>71</sup> Trataremos de forma específica del análisis de contenido en la sección 3.3 de este capítulo.

preguntas de esta investigación, esta es la técnica más apropiada para el análisis de los documentos oficiales que constituyen el objeto de estudio de esta investigación. Bravo (1992, p. 286) señala que “el análisis de contenido es la técnica, sin duda más elaborada y que goza de mayor prestigio científico en el campo de la observación documental”. A continuación, conoceremos el análisis de contenido desde una perspectiva teórico-metodológica y, en la secuencia, describiremos el recogido que hicimos hacia la comprensión de los datos.

Según Berelson (1952), citada por Gil García (2009, p. 308), el análisis de contenido es “una técnica que pretende la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” con el objetivo de interpretarlas. Krippendorff (1990, p. 28) promueve un cambio importante en la definición de análisis de contenido. Para el autor, se trata de “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. El autor explica que “ser reproducible” significa, concretamente, que “[...] si otros investigadores, en distintos momentos y quizás en diferentes circunstancias aplican la misma técnica a los mismos datos, sus resultados deben ser los mismos que se obtuvieran originalmente” (p. 29). Como podemos observar la definición de Krippendorff (1990) incorpora la idea de que además de la descripción, el análisis de contenido hace inferencias, deducciones y analiza no solo el contenido manifiesto, sino también que esté latente en el discurso (Gil García, 2009).

Franco (2005) destaca, en su análisis sobre las bases teóricas que sustentan el procedimiento en cuestión, que el punto de partida del *análisis de contenido* es el mensaje, ya sea oral o escrito, gestual, silencioso, figurativo o documental. Otros aspectos destacados por la autora, como elementos caracterizadores de esta técnica, son la consideración de las condiciones contextuales de producción del mensaje y la inferencia de conocimientos que extrapolen el contenido manifiesto en los mensajes y que pueden estar asociados a otros elementos.

Gil (1994) presenta cuatro de las características más comunes en las distintas definiciones atribuidas al análisis de contenido: 1) los datos cualitativos se presentan por escrito; 2) las tareas de análisis, categorización y codificación son circulares, es decir, no secuenciales; 3) se trata de un procedimiento abierto, no estandarizado y flexible; los procesos analíticos pueden ser orientados de forma inductiva o deductiva. En el primer caso, las categorías de análisis emergen de la información recogida, a partir de la cual se llega a las formulaciones teóricas que expliquen las relaciones encontradas y, en el segundo, las categorías son establecidas *a priori*.

Actualmente el análisis de contenido puede ser utilizado tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas. En el caso de una investigación cualitativa, esta técnica se auxilia de la comprensión de los datos subjetivos de una información. Nascimento (2002) señala que esta técnica tiene dos funciones: la primera se refiere a la verificación de hipótesis o cuestiones de la investigación; y la segunda es la inferencia utilizada por el investigador para descubrir lo que está por detrás de los contenidos manifiestos. Sin embargo, es importante subrayar que hay muchas formas de entender y proceder al análisis de contenido. B. Visauta (1989) se apoya, por ejemplo, en Duverger (1972) y Grawttz (1975) y nos ofrece algunas de estas posibilidades.

Para Duverger (1972), el análisis de contenido puede ser abordado desde una doble perspectiva: 1) según el objeto de análisis y en este caso se puede distinguir entre el análisis de contenido que se aplica básicamente: a) a los textos escritos (libros, periódicos, revistas, carteles, folletos, etc.); b) a emisoras radiofónicas, discursos, entrevistas, etc.; c) a imágenes y fotografías (filmes noticiarios cinematográficos, programas de televisión, historias ilustradas, revistas infantiles, revistas ilustradas, etc.; y d) a la música y otras artes, gestos, mímicas, etc. 2) según la profundidad del análisis, que va desde las más superficiales y simplificadas a las más profundas y sistemáticas.

Por su parte, Grawttz (1975) distingue entre: 1) análisis de exploración y análisis de verificación; 2) análisis cuantitativo y análisis cualitativo; y 3) análisis directo y análisis indirecto. En la primera distinción, el autor explica que el análisis de exploración aprovecha la intuición y la experiencia para descubrir hipótesis con una metodología de trabajo sin estandarizar, mientras que el análisis de verificación pretende verificar una hipótesis ya establecida, por eso suele ser más riguroso y sistemático que en el caso del análisis de exploración. Sobre la distinción análisis cuantitativo y análisis cualitativo, Grawttz (1975) explica que esta diferenciación se apoya en cómo se concibe la noción de importancia en el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. Es decir, mientras que en el análisis cuantitativo la noción de importancia radica en el número de veces que aparece una unidad de análisis, en el cualitativo esta misma noción se fundamenta en el valor, novedad, interés, etc. de un tema, lo que le atribuye un carácter puramente subjetivo. Finalmente, en lo que concierne a la diferenciación directa o indirecta, este autor explica que en el primer caso el análisis se fundamenta estrictamente en el contenido de la unidad de análisis, mientras que en el segundo caso se puede ir más allá de lo que la unidad contiene (B. Visauta, 1989, pp. 367-368). Considerando las cuestiones de investigación previamente propuestas, así como los objetivos de este estudio, entendemos que, según las formas de análisis de contenido

presentadas, nuestra investigación adopta una técnica más bien exploratoria, cualitativa y directa. Para sostener nuestra elección, queremos mencionar que, para Tójar Hurtado (2006, p. 312), “el análisis cualitativo de contenido es más exploratorio que de verificación”. No pretendemos fijarnos en la frecuencia de aparición de determinados elementos en los documentos oficiales, sino buscar la presencia y el valor de los temas (las categorías temáticas) y sus significados para el propio texto.

Guerra (2008) presenta lo que denomina proceso simplificado del análisis de contenido, modelo que se aleja de las propuestas convencionales de carácter más hipotético-deductivo y se acerca más al paradigma del análisis comprensivo e inductivo. Por otro lado, Guerra advierte de los riesgos y críticas que pueden advenir de la aplicación de esa propuesta, porque da más margen a la capacidad de interpretación e inferencia del investigador. Desde esta perspectiva, se considera el análisis de contenido una técnica basada en el procedimiento normal de la investigación, que confronta el marco de referencia del investigador y el material empírico recogido. De este modo, la técnica se compone de dos dimensiones analíticas: la descriptiva, que trata de la descripción de las situaciones narradas por los participantes (en el caso de entrevistas), y la interpretativa, que es el resultado de la articulación que el investigador hace entre el marco teórico y los datos empíricos, con vistas a la comprensión de su objeto de investigación. En el caso de nuestra investigación, entendemos que la primera dimensión se refiere a la descripción de los datos extraídos de los documentos relacionados a las categorías de análisis previamente definidas y mencionadas anteriormente: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; y b) los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE. La segunda dimensión, tal como hemos explicado, corresponde a la articulación entre el marco teórico que sostienen las categorías temáticas definidas para el análisis y los datos encontrados en los documentos.

En general, los autores afirman que todo análisis cualitativo pasa por algunas fases que implican, en primer lugar, un proceso de reducción y selección de la información obtenida; en segundo, una fase de descripción, seguida de un proceso de interpretación y verificación, que culminan con la producción de un informe de investigación, donde se relatan y divulgan los resultados alcanzados. Sin embargo, a pesar de esta aparente secuenciación linear, este proceso es circular, flexible e interactivo, con frecuentes movimientos de ida y venida de una etapa a la otra.

Bardín (2002) señala que igual sucede con la encuesta sociológica o la experimentación, el análisis de contenido se organiza alrededor de tres fases: a) el preanálisis; b) el aprovechamiento del material; y c) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la

interpretación, lo que denominamos tratamiento de los datos. En la próxima sección, comentaremos cada una de estas etapas considerando el trabajo de investigación que aquí presentamos.

### **3.3.2.1 Etapas del análisis de contenido**

El preanálisis es la fase de organización propiamente dicha de los documentos. Se trata del periodo de organización y sistematización de las ideas, de la elección de los documentos que se van a someter al análisis. En esta etapa se plantean las preguntas de investigación, se formulan las hipótesis y objetivos y se elaboran los indicadores de análisis de análisis, que orientarán el análisis de los documentos seleccionados y que contribuirán a la interpretación y a la elaboración de las conclusiones finales de la investigación. En suma, podemos decir que esta fase incluye la preparación del material, la lectura o análisis previo y la selección de unidades de análisis. Sin embargo, debemos subrayar que las actividades que componen la etapa de preanálisis no obedecen a una secuencia cronológica y que están conectadas unas con otras (Bardin, 2002).

Una actividad importante en esta fase de análisis de contenido es identificar, definir y justificar las unidades de análisis. Lüdke y André (1986) señalan que las unidades de análisis pueden ser una palabra, una sentencia, un párrafo o un texto. Además, apuntan que estas unidades pueden ser tratadas de diferentes maneras: a) recuento de las palabras y expresiones encontradas; b) análisis lógico de expresiones o elocuciones; y c) análisis temáticos. Las unidades de análisis se definen como “unidades o elementos básico o mínimo de significación, en los que se va a centrar el análisis” y pueden ser de tres tipos: unidades de registro y unidades de contexto (Bardín, 2002; Nascimento, 2002). Gil García (2009) añade la unidad de muestreo al grupo de las unidades de análisis y la define como “fragmentos de la realidad que sometemos a observación (p. 306)”. Por lo tanto, fragmentos de los documentos oficiales para la enseñanza de LE en Brasil (PCN-EF-LEM, PCN-EM-LEM, PCN-EM-LEM+ y OCEM-LEM) y del MCER constituyen las unidades de muestreo tomadas en cuenta para el análisis en esta investigación.

Las unidades de registro “son cada una de las partes de las unidades de muestreo en las que aparece una referencia de interés. Pueden ser un tema de interés para la investigación o una palabra clave” (p. 306). En conformidad con los objetivos de nuestra investigación, hemos optado por definir unidades temáticas, que están directamente relacionadas a las cuestiones de investigación y a las categorías de análisis. Bardín (2002) destaca que “hacer un



análisis temático consiste en localizar los núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia o la frecuencia de aparición, pueden significar algo para el objeto analítico elegido”, además, el autor aún sostiene que “El tema es utilizado generalmente como unidad de registro para estudios de motivaciones, de opiniones, de actitudes, de valores, de creencias, de tendencias, etc.” (p. 80), lo que justifica nuestra elección.

Las unidades de contexto son la porción de las unidades de muestreo que tienen que ser examinadas para poder caracterizar una unidad de registro” Pantoja Vallejo (2009, p. 307). En la misma línea, Bardín (2002, p. 81) define las unidades de contexto como un “[...] segmento del mensaje cuyo mensaje [...] es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro”. En el caso de la investigación que hemos planteado, temas como lengua y lenguaje, enseñanza-aprendizaje de LE e interculturalidad necesitan un contexto para ser comprendidos en su justo sentido. En este sentido, hemos definido el párrafo como unidad de contexto usada en el análisis de los documentos oficiales.

Otra actividad de esta etapa es la categorización, que trata la distribución de los componentes de los mensajes analizados en epígrafes o categorías. No es una etapa obligatoria para todas las investigaciones que utilizan la técnica del análisis de contenido, aunque es utilizada en la mayoría de los procedimientos técnicos de esta naturaleza. Las categorías pueden ser definidas como unas secciones o clases que reúnen un grupo de elementos que poseen características comunes, bajo un título genérico. El criterio de categorización puede ser semántico (categorías temáticas, por ejemplo), sintáctico (verbos, adjetivos, etc.) y léxico (clasificación de las palabras según su sentido) y expresivo (Bardín, 2002).

Las categorías suelen ser elaboradas a partir de conceptos, ideas y temas y pueden enarcar del propio documento o del conocimiento que tenga del campo de que proceden (Tójar Hurtado, 2006, p. 313) y deben, más que nada, reflejar los propósitos de la investigación (Guba y Lincoln, 1981, citados por Lüdke y André, 1986, p. 42). Además, pueden ser definidas según tres modelos: a) *el modelo abierto*, es decir, las categorías no son definidas previamente, sino que se revelan a lo largo del trabajo; b) *el modelo cerrado*, desde el que las categorías son previamente definidas, a partir de la teoría que respalda el estudio; y c) *el modelo mixto*, cuando hay algunas categorías previamente definidas, pero el investigador puede redefinirlas a lo largo del estudio (Nascimento, 2002; Tójar Hurtado, 2006). En esta investigación, optamos por el modelo cerrado, puesto que las categorías se definieron previamente y están directamente relacionadas con las preguntas de investigación. Para la

constitución de las categorías, seguimos un proceso de categorización temática, apoyándonos en algunas sugerencias de Guerra (2008) y Taylor y Bogdan (1987).

La segunda etapa supone la exploración del material, etapa que corresponde a la recogida y codificación de los datos brutos del material seleccionado. En esta etapa, buscamos alcanzar, en líneas generales, el núcleo de comprensión de los documentos sobre los que trabajamos. Considerada una fase larga y laboriosa, la exploración del material “[...] consiste en operaciones de codificación, descomposición o enunciación en función de consignas formuladas previamente” (Bardin, 2002, p. 76).

La tercera etapa se refiere al tratamiento de los resultados obtenidos para llegar a interpretaciones válidas. En el caso de las investigaciones de carácter cuantitativo, los datos brutos serán sometidos a estadísticas con el fin de que sean significativos y tengan validez. En el caso de investigaciones cualitativas, como la que nos ocupa, procedemos al análisis comparativo entre los documentos de acuerdo con el marco teórico, los objetivos y cuestiones de investigación previamente definidos.

Considerando las etapas del análisis cualitativo de contenido, así como las preguntas y objetivos de esta investigación, presentamos, a continuación, una descripción del proceso de análisis de los documentos oficiales tomados para este estudio.

### **3.3.2.2 Descripción del análisis de datos de los documentos oficiales**

Como en toda investigación, en esta fue fundamental definir desde el principio y de manera muy clara, qué etapas deberíamos seguir y qué técnica de recogida y análisis de datos sería más adecuada y coherente con las preguntas y objetivos de la investigación. Con respecto a la técnica, somos conscientes de las demás posibilidades que hay en el ámbito de la investigación científica, pero encontramos en los presupuestos del análisis de contenido las bases que mejor se ajustan y apoyan nuestra investigación. Además, debemos señalar que el análisis de contenido es una técnica de análisis que se utiliza tanto en investigaciones de naturaleza cuantitativa como cualitativa. En el caso de nuestra investigación el análisis de contenido fue utilizado dentro de una investigación de naturaleza cualitativa.

En lo que se refiere a las etapas de investigación, tomamos como referencia las orientaciones de Nascimento (2002) y de Masot *et al* (2004), que hemos mencionado en el apartado 3.2.2.2 de este capítulo. En este sentido, la primera etapa consistió en reunir y leer los documentos oficiales brasileños y el MCER. Concluida esta etapa, que consideramos de

acercamiento a las fuentes de datos, pasamos a la lectura en profundidad de los documentos con el objetivo de identificar y registrar en fichas los posibles elementos de análisis.

La identificación y registro de esos elementos, se dio en función de las dos categorías de análisis de esta investigación definidas *a priori*: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y b) los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños y según el MCER. Estos datos fueron identificados, seleccionados y categorizados. Los datos seleccionados de los documentos brasileños fueron traducidos al español. En la tesis, los datos en su versión original, en portugués, se encuentra en notas al pie de páginas en los capítulos destinados al análisis de datos.

Sobre el análisis de la categoría *finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE*, analizamos los documentos brasileños en su conjunto. Es decir, los datos identificados y seleccionados en estos documentos se organizan a partir de cuatro sub-categorías o ejes de análisis. Elegimos analizarlos en conjunto porque los datos demostraron que respecto a esta categoría las propuestas de los documentos brasileños coinciden en muchos puntos. Conforme presentamos en la introducción, el análisis de la primera categoría se encuentra en el capítulo IV de esta tesis.

En lo que se refiere a la categoría *los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE*, los datos revelaron que había puntos muy particulares a cada uno de los documentos brasileños y, por eso, los analizamos por separado. En este sentido, se puede observar que, aunque son documentos que se complementan, presentan algunas particularidades en sus propuestas. El análisis de esta categoría se encuentra en el capítulo V de esta tesis.

Aún respecto a las etapas de investigación, debemos poner acento en el hecho de que la comparación es una de las actividades cognitivas que caracterizan esta investigación. De esta manera, la última etapa de análisis de los datos consistió en comparar los documentos brasileños y el MCER en lo que se refiere a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje y al objeto de enseñanza-aprendizaje LE. Esta fue una labor difícil pero extremadamente importante para identificar los puntos de convergencia y divergencia entre los documentos brasileños y el europeo. La sistematización de esta comparación la podemos encontrar en el capítulo VI de esta tesis.

### 3.4. Conclusiones

Conforme hemos señalado al principio de este capítulo, definir claramente el marco teórico y las directrices metodológicas de una investigación es de suma importancia para que

el investigador pueda sentirse seguro durante todo el proceso de investigación. Hemos explicado que el investigador, cuando se dispone a estudiar un determinado aspecto de la realidad, debe tener en mente la complejidad de aspectos que están en juego, además de las dificultades que encontrará para dar con esa realidad. Por ello, en este capítulo hemos presentado la base teórico-metodológica que sostiene esta investigación, así como la técnica y procedimiento adoptados para llevar a cabo el análisis de los datos.

En este sentido, a modo de resumen, podemos destacar que esta investigación se enmarca dentro de los principios que definen la investigación de naturaleza educativa y documental. Además, se apoya en el método comparativo, y en los paradigmas interpretativo y crítico. En lo que atañe a la técnica de análisis, esta investigación se basa en el análisis cualitativo del contenido para la recogida y el análisis del *corpus*.

Para el análisis y discusión sobre los datos, hemos definido, previamente, dos categorías de análisis que, como ya hemos comentado, anteriormente, están directamente vinculadas a las preguntas de investigación: la primera, trata de la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; la segunda, a los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. De esta manera, presentamos, a continuación, en los capítulos 4 y 5, el análisis del *corpus*.

# Capítulo 4

## LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Es válido recurrir al concepto ‘freiriano’ [de Paulo Freire] de educación como fuerza liberadora aplicándolo a la enseñanza de Lengua Extranjera. Una o más lenguas extranjeras que confluyan para el desarrollo individual y nacional pueden también ser entendidas como una fuerza liberadora tanto en términos culturales como profesionales [...]. El aprendizaje de Lengua Extranjera agudiza la percepción y, al abrir la puerta para el mundo, no solo propicia acceso a la información, sino también hace que los individuos y, en consecuencia, los países sean más conocidos en el mundo. Esa es una visión de enseñanza de Lengua Extranjera como fuerza liberadora de individuos y de países. (PCN-EF-LEM, 1998, p. 39)

### 4.1. Introducción al capítulo

Dedicaremos este capítulo y el siguiente a la descripción y análisis de los datos recogidos de los documentos oficiales brasileños PCN-LEM y OCEM-LEM<sup>72</sup> y del MCER europeo, que son una fuente de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y en Europa, respectivamente. Como explicamos en la introducción de esta tesis, el análisis comparativo entre estos documentos pretende cubrir las cuestiones que exponemos a continuación. En términos generales se trata de analizar en qué medida los parámetros y orientaciones curriculares brasileños para la enseñanza de LE en el sistema educativo y el MCER se acercan o se alejan en sus propuestas, en lo que se refiere: 1) a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE (para qué) y al 2) a los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. A partir del análisis comparativo y crítico, buscamos identificar los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos oficiales brasileños y el MCER para verificar en qué medida se puede usar el MCER como documento complementario en la formación inicial y/o continuada de profesores de español en Brasil.<sup>73</sup>

Nos parece conveniente resaltar que este capítulo cubre el análisis de un conjunto de documentos brasileños frente a un único documento europeo, hecho que justifica que la

<sup>72</sup> Recordamos que siempre que nos referimos a los PCN-LE se incluyen los PCN-EF-LEM, PCN-EM-LEM y los PCN-EM-LEM+. Asimismo, las OCEM-LEM se refiere al capítulo del documento que trata de las LE en general y las OCEM-ES, se refiere al capítulo destinado a las orientaciones para la enseñanza del español.

<sup>73</sup> A lo largo del capítulo utilizaremos en página los textos traducidos por mí mismo y el original en portugués en nota a pie de página.

extensión del texto de análisis no se dé en la misma proporción, dado el elevado número de documentos brasileños con relación al MCER.

Anteriormente explicamos que, en lo referente a la enseñanza del español, la presencia del MCER se hace notar en Brasil a través de instituciones como el Instituto Cervantes, la Consejería Española de Educación y del progresivo incremento de material didáctico de editoriales españolas en el mercado brasileño. Igualmente, señalamos que los documentos brasileños y el MCER son documentos que inciden directamente en la formación básica y permanente del profesorado tanto en Brasil como en Europa.

Conforme presentamos en el capítulo destinado al planteamiento metodológico, el análisis de los datos recogidos de los documentos adquiere una perspectiva cualitativa, con lo cual, todas las interpretaciones e inferencias construidas toman como referencia muestras extraídas de los documentos relacionadas con las categorías de análisis establecidas. Finalmente, hemos de señalar que para el análisis de los fragmentos hemos utilizado el mecanismo de citas directas e indirectas.

En el capítulo destinado a la metodología, utilizamos categorías de análisis temáticas, previamente definidas y directamente relacionadas con las cuestiones de investigación. En este capítulo nos centramos en el análisis y discusión de la categoría temática I, que hemos denominado “La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE”. En este sentido, esta categoría abarca el ‘para qué’ se enseña-aprende LE en los contextos en los que se utilizan los documentos anteriormente mencionados.

Así pues, además de la introducción, este capítulo cuenta con dos partes. La primera tiene como objetivo presentar la primera categoría de análisis, la segunda se refiere al análisis propiamente dicho, tanto de los documentos brasileños, lo que haremos en cinco apartados, como del MCER, que será tratado en tres apartados.

## **4.2 La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en dos contextos sociolingüísticos diversos: Brasil y Europa**

La configuración política mundial que actualmente se caracteriza por la formación de bloques regionales ha sido de fundamental importancia para el cambio de estatus funcional que han adquirido las lenguas a nivel nacional y transnacional: lenguas oficiales, lenguas de trabajo, lenguas nacionales. El Tratado de Roma y el Tratado de Asunción, que oficializaron la creación de la UE y del Mercosur son ejemplos de bloques regionales que han influido directamente en las políticas lingüísticas de Europa y de América Latina. Además, desde el

punto de vista lingüístico, podemos observar que estos bloques regionales, también económicos, han sido partícipes en cuestiones como, por ejemplo, el predominio de una lengua sobre otra, el papel de las lenguas minoritarias, o la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE como propulsora de la inclusión social y de la integración regional.

Actualmente, en la UE se está desarrollando una política lingüística cuya finalidad se basa en la promoción del multilingüismo. Esta se pone en marcha a través de la creación de una serie de programas de educación y de formación como *Comenius* (para las escuelas), *Erasmus* (para la enseñanza superior), *Leonardo da Vinci* (para la formación y enseñanza profesional) y *Grundtvig* (para la educación de adultos)<sup>74</sup>.

En el Mercosur han optado por fomentar la enseñanza del español y del portugués en el sistema educativo de los países miembros como acción principal de política y planificación lingüística. Además, esta política incluye la formación de profesores de lenguas y la creación de programas bilingües de educación intercultural. Igualmente importante es señalar que los programas de cooperación académica entre instituciones universitarias de países miembros del Mercosur han contribuido a que el español y el portugués gocen de mayor prestigio en el ámbito académico. En este contexto y, especialmente, a partir de la creación de la ley 11.161/2005, Brasil ha confeccionado una fuerte política para la difusión y enseñanza del español en el sistema educativo nacional. Conforme hemos expuesto en la introducción, en el contexto brasileño esta política ha sido protagonizada por el Estado Nacional y cuenta también con la fuerte e importante presencia de instituciones españolas, implicadas en la difusión y enseñanza del español en Brasil.

A partir del análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER, pretendemos comprender en qué medida estos documentos se acercan o se alejan en lo que a sus diferentes propuestas se refieren. Un primer elemento creemos que puede ser comparar la finalidad que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y en Europa, ya que puede resaltar las posibles diferencias que existan en relación a otros aspectos que caracterizan este proceso. El hecho de visibilizar dichas diferencias nos ayuda a comprender mejor las bases ideológicas, filosóficas y metodológicas sobre las que está basada la enseñanza de LE en Brasil, contexto de enseñanza en el cual estamos inmersos. Asimismo, desde nuestro punto de vista es fundamental tener clara la finalidad que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE en ambos contextos para que las acciones de política y planificación lingüísticas sean más adecuadas y eficaces en el ámbito educativo brasileño. En este sentido, comprender, por

---

<sup>74</sup> Más información al respecto en [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/index_fr.htm)

ejemplo, ‘para qué’ se enseña y se aprende español en la enseñanza reglada es de suma importancia para los implicados en esta tarea, sean brasileños o extranjeros.

La enseñanza-aprendizaje de las LE se ha de poner siempre en relación con el contexto socio-político-económico y cultural en el que tiene lugar. Este influye de manera determinante en la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, así como en el enfoque que se adopte y en los métodos que se sigan. Por estas razones, defendemos que para el análisis comparativo entre los documentos es imprescindible considerar los aspectos relacionados con las diferencias contextuales, determinantes en la elaboración de cada uno de estos documentos. Somos conscientes de que cada contexto (social, cultural, económico, político, educativo, lingüístico) brasileño y europeo, cobra un valor significativo y, de esta forma, sostiene la filosofía y la ideología subyacente en los documentos que estamos analizando en esta investigación.

Asimismo, para este análisis encontramos pertinente y relevante tener en cuenta otros datos: cuándo y quienes elaboraron y publicaron tanto los documentos como los objetivos que estos persiguen. A continuación, presentamos una tabla donde se pueden observar estos datos:

Documento	Año de publicación	Publicación	Elaboración	Objetivos
<b>PCN-EF</b>	1997	MEC Brasil	Educadores brasileños	Construir referencias nacionales comunes en el proceso educativo de todo el país. Servir de fuente de referencia para los debates y las tomas de decisiones sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en las escuelas brasileñas.
<b>PCN-EM</b>	1999	MEC Brasil	Profesores especialistas y educadores de todo el país.	Estimular a los profesores y apoyarles en su reflexión sobre su práctica cotidiana, en la planificación de sus clases, en la elaboración del currículo y en su actualización profesional.
<b>PCN-EM+</b>	2002	MEC Brasil	Profesores especialistas y educadores de todo el país	Detallar las propuestas presentadas por los PCM-EM, publicados anteriormente. Documento que complementa los PCN-EM
<b>OCEM</b>	2006	MEC Brasil	Grupo multidisciplinario de profesores e investigadores que actúan en líneas de investigación dedicados a la enseñanza. Profesores y alumnos del sistema público de educación y técnicos de las Secretarías de Educación de los Estados.	Contribuir para el diálogo entre profesores y escuela. Ofrecerles a los profesores referencias y reflexiones para que, a partir del estudio de este documento, aporten elementos de apoyo a su práctica docente.



<b>MCER</b>	2001	Consejo de Europa	Numeroso grupo de especialistas del campo de la Lingüística Aplicada.	Unificar directrices para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas dentro del contexto europeo.
-------------	------	-------------------	---	--

*Cuadro 6:* Datos generales sobre los documentos curriculares oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y el MCER

Para comparar cómo se construye el discurso político sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en esos dos contextos, tomamos como referencia las aportaciones de Ambadiang (2009). El autor establece una comparación entre dos contextos sociolingüísticos diferentes: el contexto típicamente monolingüe y el típicamente multilingüe. Para ello, Ambadiang establece ciertos criterios entre los que destaca el modo en que cada uno de estos contextos concibe la lengua. En este sentido, concluye que el contexto multilingüe analizado tiene una visión instrumental de la lengua, mientras que el contexto monolingüe asocia la lengua a la identidad, es decir, concibe la lengua desde una perspectiva esencialista.

Según discutimos en el capítulo II, en el continente europeo, el Consejo de Europa ha efectuado una política que se extiende al ámbito lingüístico para fomentar la movilidad de las empresas y de los ciudadanos por el continente. En esta política, la enseñanza-aprendizaje de LE asume el papel de lograr una comunicación más eficaz entre sus ciudadanos. En cambio, aunque en la sociedad brasileña la enseñanza-aprendizaje de LE ocupa un lugar importante en el ámbito educativo, todavía no podemos afirmar que, efectivamente, exista una política lingüística para la enseñanza-aprendizaje de LE que se asemeje con la europea, pues aun no ha conseguido provocar, a gran escala, la movilidad de los ciudadanos por el continente. Durante un largo periodo de tiempo, Brasil estuvo encerrado en su realidad prácticamente monolingüe, mientras que Europa, por el contrario, posee un mapa lingüístico caracterizado por el multilingüismo que se refleja directamente en el perfil lingüístico de la mayoría de sus hablantes. Es cierto que en Brasil, si consideramos las lenguas indígenas y las lenguas de las comunidades de inmigrantes, también nos encontraremos con un mapa lingüístico amplio, sin embargo, la realidad revela que gran parte de los escolares y, en general, de la población es monolingüe.

Ambadiang (2009) también señala que en el caso del contexto típicamente multilingüe, en el que la comunicación es esencialmente oral, el aprendizaje de lenguas (informal, parcial y múltiple) depende en gran medida del propio aprendiz y de sus intereses

comunicativos; el aprendiz decide qué lengua(s) quiere aprender y qué nivel de competencia en una determinada destreza quiere alcanzar. Sin embargo, en el caso del aprendizaje de lenguas en contextos típicamente monolingües, el mismo autor afirma que está fuertemente determinado por instituciones e individuos que ejercen cierto poder respecto a la lengua estudiada (profesores, manuales, etc.), lo que, de alguna manera, limita la capacidad de decisión del aprendiz.

Reflexionando sobre el análisis comparativo propuesto por Ambadiang, comprendemos las diferentes perspectivas que actualmente marcan el modo de concebir la lengua y su aprendizaje en el contexto brasileño y europeo. Previamente mencionamos que, en Brasil, el español se convierte en una asignatura de carácter obligatorio a partir del año 2005 en el nivel medio de la enseñanza regular gracias a las políticas de difusión del español y su enseñanza, que se intensifican a comienzos del nuevo siglo. De este modo, nos alejamos del inglés, que durante muchos años se consideró la ‘lengua internacional’ o ‘idioma universal’ que todos deberían aprender, y nace el español que adquiere un gran prestigio. No obstante, no significa que el inglés haya sido víctima de una campaña de desprestigio lingüístico en el sistema educativo brasileño, al contrario, la lengua inglesa es un importante vehículo de comunicación internacional y de acceso a la información y al conocimiento, además de ser la clave para la inclusión del alumno en los medios digitales de comunicación. Como ya hemos señalado en otro momento, la LDB legitima y los demás documentos curriculares ratifican la importancia de desarrollar una política que promueva el pluralismo lingüístico en lugar del monopolio de las LE en la Educación Básica. Es bien sabido que el pluralismo lingüístico, especialmente en el sistema público de enseñanza, es fundamental para cualquier sociedad que piensa establecer y mantener relaciones multilaterales en la arena internacional. Sin embargo, se observa que, dada la realidad monolingüe en la que vive la mayoría de la población brasileña, el pluralismo lingüístico en la enseñanza-aprendizaje de LE es todavía una asignatura pendiente.

Por otro lado, en Europa, según las políticas lingüísticas puestas en marcha por el Consejo de Europa, el aprendizaje de LE es para toda la vida y el pluralismo lingüístico es lo que puede promover, en este continente, la integración y movilidad entre sus habitantes. En este sentido, el aprendiz tiene mucho más libertad a la hora de decidir la (s) lengua (s) que quiere aprender y el nivel de competencia que necesita en cada una de ellas. Según hemos presentado en el segundo capítulo, el Consejo de Europa ha desarrollado importantes acciones de políticas lingüísticas en el continente y la publicación del MCER, en 2001, ha supuesto un gran avance de cara a la planificación de la enseñanza de lenguas en Europa. Tal y como ha

señalado Alderson (2005, p. 257), el MCER es sin duda el documento reciente más significativo de la escena de la educación lingüística en Europa. Este documento, que supone la culminación del proyecto del Consejo de Europa, refleja el deseo de esta entidad de adaptar la enseñanza de LE a las necesidades del mundo contemporáneo y de desarrollar consensos sobre los principios y objetivos por los que ha de guiarse dicha enseñanza. Además, el MCER busca definir los objetivos más apropiados para los aprendices de LE en el contexto europeo y, finalmente, sostiene la necesidad de desarrollar el plurilingüismo y el pluriculturalismo como fuente de enriquecimiento integrable.

En lo que atañe a los documentos analizados también debemos tener en cuenta quién los diseñó y con qué objetivos fueron creados. En el caso de Brasil, este conjunto de parámetros y orientaciones curriculares para las Lenguas Extranjeras Modernas, complementarios entre sí, es una publicación de la Secretaria de la Educación Básica (SEB), vinculada al MEC. Fueron producidos por un equipo de profesores e investigadores que se dedican, en su mayoría, a la práctica docente y a la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de LE. Por su naturaleza y objetivos, los responsables de la elaboración de estos documentos, han procurado, en el proceso de construcción, establecer un diálogo constante con representantes de profesores y alumnos de la Educación Básica, lo que nos permite inferir que estos documentos atienden a las necesidades y se adecuan al contexto de la enseñanza-aprendizaje de LE del sistema educativo, especialmente a la red pública de enseñanza.

Por otro lado, el MCER no es un documento curricular por naturaleza, aunque es una guía para la elaboración de programas, para el diseño de materiales didácticos y para la formación de profesores. Así pues, el documento europeo no es una necesidad del sistema educativo en especial, sino la necesidad de todos aquellos que están implicados con la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes ámbitos de la educación lingüística europea. El documento es el resultado de un largo periodo de investigación llevado a cabo por especialistas del área de la Lingüística Aplicada y va más allá en sus propósitos, es decir, se trata de un compendio de lo que se sabe sobre el aprendizaje de la lengua, del uso de la lengua y de la competencia lingüística.

El momento histórico en el que estos documentos fueron elaborados se convierte en otro dato importante para nuestro análisis. Decíamos en el capítulo I que la década de los 90 representó un periodo de profundas reformas en las políticas educativas de los países de América Latina y que dichas reformas tenían como objetivo adaptar a los países a las nuevas perspectivas sociales y culturales para el siglo XXI. Tal y como discutimos en el marco teórico, la promulgación de la LDB brasileña en vigor, en 1996, refleja estas nuevas

perspectivas y representa un hecho en las reformas educativas y curriculares en el país. En lo que se refiere a las LE, esta ley contribuye a la legitimidad de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo y establece los principios sobre los que se crearon los documentos oficiales que definen parámetros y orientaciones para la enseñanza de LE.

El MCER ha buscado establecer una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales y materiales didácticos en toda Europa. Este compromiso fue asumido en 1991, en un congreso intergubernamental, realizado en Suiza, al que se denominó “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”. En este congreso, se recomendó la creación de un marco europeo para el aprendizaje de LE en todos los niveles (García Santa-Cecilia, 2003, pp. 5-6). Como se puede ver, a pesar de publicarse diez años después, la idea de crear el MCER nace a principios de la década de los 90, o sea, al mismo tiempo que se inician las reformas educativas en América Latina y en otros países. Luego, a pesar de las diferencias contextuales que marcan los contextos en los que se produjeron y se publicaron los documentos brasileños y el europeo, podemos constatar que estos nacen en un mismo momento histórico. Si tenemos en cuenta las referencias socio-históricas, no cabe duda de que el nuevo escenario de la globalización y de los intercambios económicos a nivel mundial, que se intensifican a partir de la década de los 80, están teniendo repercusiones en el modo de comprender la finalidad y el modo de abordar la enseñanza de LE.

#### **4.3. La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil**

Tras la publicación de la LDB de 1996, los PCN-EF (1997) fueron los primeros documentos oficiales en ofrecer los nuevos parámetros nacionales comunes para la educación en el territorio nacional. De esta forma, podemos afirmar que la LDB y los PCN-EF fueron los primeros en conformar el conjunto de documentos oficiales de la educación brasileña. Actualmente, reflejan los nuevos paradigmas y propuestas para la educación en el siglo XXI propuestos por agencias internacionales y son el resultado de las grandes reformas educativas de la década de los 90 en América Latina.

En el campo de las LE, los PCN-EF-LEM, en conformidad con las determinaciones de la LDB, establecen los nuevos parámetros nacionales para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país. Este documento busca romper con concepciones y prácticas ineficaces anteriores para dar significado a la experiencia de enseñanza-aprendizaje de LE en

la escuela. Tras la aparición de este documento, se publicaron, asimismo, en 1999, los PCN-EM-LEM para el nivel medio, complementados por: los PCN-EM-LEM+, en 2002 y las OCEM-LEM, en 2006.

Si bien los documentos brasileños reconocen que la enseñanza de LE en Brasil puede darse en contextos diferentes como, por ejemplo, en los centros de enseñanza (educación formal) y en las escuelas privadas de idiomas, que pueden presentar finalidades diferentes, en esta tesis nos centramos exclusivamente en los documentos oficiales publicados por el MEC. Estos documentos están destinados a definir parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de LE en el sistema educativo.

Sobre la importancia de definir la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en diferentes contextos, las OCEM-LEM destacan que, aunque los documentos oficiales que orientan la enseñanza de LE en la Educación Básica, publicados con anterioridad (PCN-EF-LEM, 1997, PCN-EM-LEM, 1999 y PCN-EM-LEM+, 2002) ya habían propuesto un debate sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país, este se mantiene un punto de conflicto entre las partes implicadas. Por esta razón, las OCEM-LEM son reiterativas al llamar la atención sobre este tema, exponiendo que:

(1) [...] en muchos casos no está claro el hecho de que los objetivos de la enseñanza de idiomas en la educación formal son diferentes de los objetivos de los cursos de idiomas (OCEM-LEM, 2006, p. 90).

(2) En los PCN-EM-LEM, se encuentran observaciones sobre el papel educativo de la enseñanza de Lenguas Extranjeras. Aún así, investigaciones de campo sobre la enseñanza de idiomas en educación formal (enseñanza fundamental y media) indican que es oportuno reanudar el debate (OCEM-LEM, 2006, p. 88).

Los datos presentados en (1) y en (2) nos permiten señalar dos puntos importantes: primero, la necesidad de considerar que los objetivos de la enseñanza de LE en la educación formal no son los mismos que persiguen las escuelas privadas de idiomas y; segundo, se refiere al papel educativo que tiene la enseñanza de LE en la escuela. Las OCEM-LEM reconocen que documentos anteriores ya planteaban el debate sobre la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE en la educación formal, que persigue objetivos diferentes a los de las escuelas privadas de idiomas, pero subraya que a raíz de los resultados de algunas investigaciones sobre el aprendizaje de LE en Brasil, este debate merece ser retomado.

La preocupación que demuestran los documentos en cuanto a las diferencias entre la enseñanza de LE en la educación formal y en las escuelas privadas de idiomas, radica en el hecho de que, muchas veces, se establecen comparaciones entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en esos dos contextos que no son debidas. En consecuencia, en función de la falta de claridad acerca de tales diferencias, se intenta aplicar, en los centros educativos, el modelo de enseñanza de idiomas que se desarrolla en las escuelas privadas de idiomas.

Las OCEM-LEM sostienen que la falta de claridad respecto a la enseñanza-aprendizaje de LE en la educación formal contribuye a que se intensifique la enseñanza de los aspectos lingüísticos y se desconsideren otros objetivos como los educativos y los culturales. El documento aún señala que:

(3) Este foco demuestra una concepción de educación que se centra mucho más en la asignatura/ contenido que propone enseñar (en el caso, el idioma, como si este pudiera ser aprendido aislado de sus valores sociales, culturales, políticos e ideológicos) que en los aprendices y en su formación. Concentrarse en tales objetivos puede generar indefiniciones (y comparaciones) sobre qué es que caracteriza el aprendizaje de esta asignatura en el currículo escolar y sobre la justificación que este tiene en el referido contexto (OCEM-LEM, 2006, p. 90)<sup>75</sup>.

En la huella de los demás documentos, las OCEM-*Espanhol*<sup>76</sup> corroboran la importancia de comprender la finalidad que desempeña la enseñanza-aprendizaje de LE en estos dos contextos. Además, resalta que la LE desempeña una función educativa que va más allá de enseñar otro idioma, pues a su vez actúa en conjunto con otras asignaturas del currículo para contribuir a la formación integral del estudiante. Según recalca el documento:

(4) Retomar aquí el papel educativo que tiene la enseñanza de lengua extranjera significa resaltar varias cosas. En primer lugar, es fundamental que se queden muy claras las diferencias que debe haber entre el papel de la lengua extranjera y la forma de tratarla en el ámbito de la educación regular y en el ámbito de la enseñanza libre [el documento se refiere a los cursos de idiomas ofrecidos por academias de lenguas].

<sup>75</sup> (3) Este foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto.

<sup>76</sup> Aunque las OCEM constituyen un único documento, establecemos la diferencia entre el capítulo que se destina a las orientaciones para las LE de forma general (OCEM) y el que se dirige en especial a la enseñanza del español (OCEM-*Espanhol*).

Se trata de experiencias de naturaleza diferente, que no se pueden confundir, aun cuando se subcontrata la enseñanza de lenguas en la escuela. No se trata de cuestionar o criticar la acción de las escuelas/ academias de lenguas, sino de dejar claro que no se pueden identificar la propuesta y los objetivos de estas academias con la propuesta educativa y los objetivos de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en el ámbito de la escuela regular, en el que la enseñanza de la lengua extranjera, reiteramos, no puede ni ser ni tener un fin en sí mismo, sino que precisa interactuar con otras asignaturas, encontrar interdependencias, convergencias, a fin de que se restablezcan las relaciones de nuestra realidad compleja, que las miradas simplificadoras intentan deshacer. Precisa, en definitiva, ocupar un papel diferenciado en la construcción colectiva del conocimiento y en la formación del ciudadano (OCEM- *Espanhol*, 2006, p. 131)<sup>77</sup>.

Los datos nos permiten afirmar que reconocer la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE es la clave para establecer la diferencia entre la finalidad de la enseñanza de idiomas extranjeros en el sistema educativo y en las academias de lenguas, pero ¿qué quieren decir los documentos brasileños cuando hablan de función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE?

A continuación, presentamos una figura que hemos construido a partir de los datos recogidos y analizados en la investigación. La figura muestra que la función educativa es el centro de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos oficiales brasileños. Muestra, además, que la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE abarca cuatro grandes finalidades: la autopercepción del alumno como ser humano y como ciudadano; el desarrollo de la comunicación y de la comprensión intercultural; la conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas; y, finalmente, la posibilidad de acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías. De esta forma, la presentación y análisis de los datos de los documentos brasileños se estructura a partir de estos cuatro ejes, que hemos considerado las principales finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

---

<sup>77</sup> (4). Retomar aqui o papel educativo que tem o ensino de língua estrangeira significa ressaltar várias coisas. Em primeiro lugar, é crucial que fiquem bem claras as diferenças que deve haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre. Trata-se de experiências de natureza diferentes, que não podem ser confundidas nem mesmo quando o ensino das línguas na escola é terceirizado. Não se trata de questionar ou criticar a ação das escolas/ academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa, que os olhares simplificadores tentam desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão



*Figura 2:* La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos oficiales brasileños

Consideramos sumamente importante destacar que esta división es simplemente didáctica y pretende superar la dificultad con la que nos enfrentamos al organizar, clasificar y analizar los datos. Esta dificultad se justifica por el hecho de que se trata de cuatro documentos complementarios, es cierto, pero también muy circulares en sus debates y propuestas. Sin embargo, tras un exhaustivo trabajo de recogida y análisis de datos, hemos encontrado en estos cuatro ejes las claves para una comprensión general de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño.

#### **4.3.1. La autopercepción como ser humano y como ciudadano**

Esta sección se dedica a presentar los datos y el análisis de lo que definimos como primer eje de la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según los documentos brasileños: la autopercepción del alumno como ser humano y como ciudadano. A pesar de que las cuatro finalidades descritas en la figura 2 se despliegan de la llamada **función educativa**, es en este apartado donde más hincapié haremos en esta expresión, puesto que este primer eje introduce la discusión, que se complementará con los siguientes apartados.

Insistimos en que la función educativa que tiene la enseñanza de LE en la educación formal es lo que marca la principal diferencia entre sus objetivos y los objetivos que persiguen las academias de lenguas. Además, dada la necesidad de evitar comparaciones y conflictos en



lo que se refiere a estas dos realidades de enseñanza-aprendizaje de LE, los documentos insisten en hacer explícitas estas diferencias.

Ahora bien, volviendo a la pregunta ‘¿qué quieren decir los documentos cuando se refieren a la función educativa de la enseñanza de LE?’, en (5) podemos encontrar un camino que nos lleva a una respuesta y a una comprensión para lo que proponen los parámetros y orientaciones curriculares brasileños. Las OCEM-LEM, documento que presenta las orientaciones más recientes sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en el nivel medio del sistema educativo del país, explica que:

(5) Cuando hablamos sobre el aspecto educativo de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, nos referimos, por ejemplo, a la comprensión del concepto de ciudadanía, enfatizándolo. Es este, además, un valor social a desarrollarse en las varias asignaturas y no solamente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras (OCEM-LEM, 2006, p. 91)<sup>78</sup>.

En base a lo que leemos en (5), debemos señalar que la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño implica, entre otras cosas, la comprensión y aplicación del concepto de *ciudadanía*. Destacamos que este es un concepto importante y el término aparece con mucha frecuencia en todos los documentos que hemos analizado. En otras palabras, la formación del alumno como ciudadano es una de las principales finalidades que persigue la enseñanza-aprendizaje de LE, según los documentos.

Preparar al alumno para el ejercicio de la ciudadanía y para el mercado laboral están entre las propuestas del *Informe Delors* (Delors, 1996), las cuales se incorporan a la ley magna de la educación actual del país y, más tarde, a los documentos oficiales que conforman los parámetros y orientaciones curriculares para la Educación Básica. Es importante recordar que estas propuestas, que marcan la reforma educativa de Brasil en la década de los 90, forman parte de los cambios por los que pasaron otros países de América Latina en esta misma década, con el fin de atender a las directrices de la UNESCO y de otras agencias multilaterales para la educación en el siglo XXI, según hemos discutido en el capítulo I. Podemos comprobar, a continuación, la relación entre las reformas curriculares brasileñas de la década de los 90 con el Informe de la UNESCO, en los PCN-EM. El documento sostiene que:

---

<sup>78</sup> (5) Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no ensino de Línguas Estrangeiras.

(6) Brasil, como los demás países de América Latina, está dedicado a promover reformas en el área educativa que permitan superar el cuadro de extrema desventaja respecto a los índices de escolarización y de nivel de conocimiento que presentan los países desarrollados (PCN-EM, 1999, p. 15)<sup>79</sup>.

Así pues, la reforma educativa implicada en la construcción de una nueva ciudadanía en el país está presente tanto en los PCN (de los niveles fundamental y medio) como en las OCEM; tanto en los capítulos que se refieren a la enseñanza-aprendizaje de LE como en los que se destinan a las demás asignaturas del currículo.

Ahora bien, debemos destacar que, aunque se refieren mucho a la ciudadanía, los documentos en general no se apoyan en ninguna referencia teórica para presentar una definición de ciudadanía que se adecue mejor a sus propuestas. Se habla de ciudadanía, pero, desde nuestro punto de vista, no se debate el tema basándose en referencias teóricas consistentes. Por otro lado, considerando el tratamiento que dan al término, podemos inferir que la concepción de ciudadanía a la que se refieren los documentos está más relacionada a la ciudadanía activa. Para Benevides (2000):

Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes [...]. A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigência por maior participação política. (p. 20).

Como podemos observar, el concepto de *ciudadanía activa* se vincula a la idea de participación política, la cual es el resultado del hecho de vivir en una sociedad democrática y, por lo tanto, su organización debe estar pautada en la igualdad de derechos entre los individuos.

La historia del concepto de *ciudadanía* es larga y, desde el punto de vista teórico, son muchas las perspectivas sobre las que se puede comprender este término. Horrach Miralles (2009, p. 1) informa que sólo recientemente se ha concretado en una serie de modelos cuyo sentido y efectividad dependen del diálogo que se establezca con el itinerario experimentado por este concepto. Este punto de vista se confirma cuando leemos, en (10), el único acercamiento que presentan los documentos sobre qué entienden por ciudadanía. Esta aproximación aparece en las OCEM-LEM, que explica:

---

<sup>79</sup> (6) O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos.

(7) De acuerdo con la visión tradicional, hablar de ciudadanía significa hablar de patria, civismo, deberes cívicos [...]. En las propuestas actuales, esa visión de ciudadanía como algo homogéneo se ha modificado. Se admite que el concepto es muy amplio y heterogéneo, al entenderse que ‘ser ciudadano’ implica comprender qué posición/ lugar una persona (o alumno, o ciudadano) ocupa en la sociedad. Es decir, ¿de qué lugar él habla en la sociedad? ¿Por qué esa es su posición? ¿Cómo ha venido parar allí? ¿Él quiere estar en ella? ¿Quiere cambiarla? ¿Quiere salir de ella? ¿Esa posición le incluye o le excluye de qué? En esta perspectiva, en lo que se refiere a la enseñanza de idiomas, la disciplina Lenguas Extranjeras puede incluir el desarrollo de la ciudadanía (OCEM, p. 91)<sup>80</sup>.

Considerando lo expuesto, podemos afirmar que formar a los alumnos para que puedan ejercer su ciudadanía [activa] implica desarrollar el sentimiento de pertenencia, la capacidad para comprender el valor de la democracia, de los derechos humanos y su juicio crítico para enfrentarse con los retos que surgen en nuestras sociedades hoy en día. La ciudadanía se presenta actualmente como un valor social que debe ser desarrollado en la escuela con el fin de contribuir al autoconocimiento del alumno como individuo y favorecer el reconocimiento del papel que ocupa en la sociedad. En la búsqueda por conocerse a sí mismo, la LE, además de fomentar el conocimiento de un nuevo idioma, se une a las demás asignaturas del currículo para posibilitar la percepción de sí mismo y de los demás. Dicho de otra manera, el conocimiento de otras realidades, de otros valores, de otras formas de ser, de pensar y de actuar, favorece el (re)conocimiento de su propio entorno, de sus propios valores, creencias, de su propio yo - individual y colectivo. En la búsqueda por conocerse individualmente y socialmente, el alumno, ciudadano en formación, establece relaciones, aunque sean puramente virtuales, con otros individuos y con otros grupos sociales de la misma nacionalidad o no.

En (8) podemos notar que los PCN-EF-LEM proponen que el aprendizaje de una LE debe favorecer el autoconocimiento del alumno como ser humano y como ciudadano.

(8) El aprendizaje de una Lengua Extranjera ofrece la posibilidad de ampliar la autopercepción del alumno como ser humano y como ciudadano. Por este motivo, debe centrarse en la implicación discursiva del aprendiz, es decir, en su capacidad de

<sup>80</sup> (7). De acordo com a visão tradicional, falar em cidadania significa falar em pátria, civismo, deveres cívicos [...]. Nas propostas atuais, essa visão de cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, as entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de que? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.

implicarse e implicar a outros en el discurso a fin de poder actuar en el mundo social. Para hacer esto posible, es fundamental que se caracterice la enseñanza de Lengua Extranjera por la función social de este conocimiento en la sociedad brasileña (PCN-EF-LEM, 1997, p. 15)<sup>81</sup>.

Los datos nos permiten inferir que la enseñanza-aprendizaje de LE cobra un significado mucho más amplio a medida que se interesa no solo por el aprendizaje de un nuevo código, sino también por la relación que se establece entre el alumno que aprende la LE y el grupo que “ofrece” esta nueva lengua. De esta forma, comprendemos que el documento valora la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE en la condición de sujeto que interactúa discursivamente con otros sujetos. A través de este proceso de interacción discursiva el individuo conoce (al otro) y se autoconoce, lo que justifica la función social que debe tener el conocimiento de LE en la escuela, tal como proponen los PCN-EF-LEM, en (8).

Asimismo, este dato nos revela que el documento propone que la enseñanza de LE se debe centrar en la capacidad del alumno de “implicarse e implicar a otros en el discurso”. Para comprender la propuesta, nos parece fundamental tener en cuenta la definición del término **discurso**. Todo término lingüístico es susceptible de diversas interpretaciones y su manejo desde la ambigüedad genera confusiones de difícil solución.

Van Dijk (2003) señala que los analistas del discurso admiten que este es una ‘forma de lenguaje’ que incluye otros componentes esenciales: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace. En este sentido, el discurso es un ‘suceso de comunicación’, ya que las personas utilizan el lenguaje para comunicar ideas, creencias y emociones y lo hacen como parte de sucesos sociales más complejos. A partir de este acercamiento a la definición de *discurso*, Van Dijk identifica tres dimensiones principales: el uso del lenguaje; la comunicación de creencias y la interacción en situaciones de índole social. Los PCN-EF-LEM (1997, p. 27) definen el término **discurso** como “una concepción de lenguaje como práctica social por medio de la cual las personas actúan en el mundo, considerando no solo las condiciones de producción sino también las de interpretación”<sup>82</sup>. Ante lo expuesto, y sin entrar en debates más profundos, debemos fijar nuestra percepción en torno a qué

<sup>81</sup> (8) A aprendizagem de uma Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por este motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

<sup>82</sup> é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando as condições não só de produção como também de interpretação.

consideramos discurso: el uso que los sujetos hacen de la lengua en contextos/ situaciones sociales/interactivas específicas. En nuestra opinión, esta definición se asemeja a lo que propone el documento y nos permite concluir que representa una importante finalidad en la enseñanza-aprendizaje de LE propuesta por los documentos brasileños.

Los PCN-EM-LEM recalcan la importancia del aprendizaje de LE para la formación general del alumno como ciudadano y amplían la finalidad de este conocimiento al introducir la importancia de la LE para acceder a información de todo tipo. En (9) podemos comprobar lo que propone el documento.

(9) Aunque es cierto que los objetivos prácticos – entender, hablar, leer y escribir –, a los que la legislación y los especialistas hacen referencia, son importantes, nos parece que el carácter formativo intrínseco al aprendizaje de Lenguas Extranjeras no puede ser ignorado. Así, pues, es fundamental conferirle a la enseñanza escolar de Lenguas Extranjeras un carácter que además de capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en el nuevo idioma, también propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirles acceder a informaciones de varios tipos al mismo tiempo en que contribuya para su formación en general como ciudadano (PCN-EM-LEM, 1999, p. 148)<sup>83</sup>.

Otro punto importante que podemos observar en (9) se refiere a ‘los objetivos prácticos’ en la enseñanza-aprendizaje de LE. El documento sostiene que aunque estos son significativos en la formación de los alumnos, advierte que el desarrollo de un buen nivel de competencia lingüística (en sentido formal), es igualmente importante para que ellos puedan comunicarse correctamente en otro idioma. Por lo tanto, a partir de lo que propone el documento, podemos identificar en (9) dos finalidades en la enseñanza-aprendizaje de LE: primero, fomentar el acceso a diferentes tipos de información; segundo, desarrollar la competencia lingüística para que el alumno pueda comunicarse correctamente. Todo ello, evidentemente, se subordina a la finalidad prioritaria que es contribuir a la formación general del alumno, mediante la función educativa en la enseñanza-aprendizaje de LE.

---

<sup>83</sup> (9) Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o carácter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um carácter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso às informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação em geral enquanto cidadão.

El proceso de conocimiento y autoconocimiento a través de la enseñanza-aprendizaje de LE implica la posibilidad de ampliar los horizontes culturales del alumno. A continuación, en (10), podemos encontrar esta afirmación en los PCN-EF-LEM:

(10) [...] el aprendizaje [de Lengua Extranjera] pasa a ser visto como fuente de ampliación de horizontes culturales. Al conocer otra (s) cultura (s), otra (s) forma (s) de encarar la realidad, los alumnos pasan a reflexionar, también, mucho más sobre la propia cultura y amplían su capacidad de analizar su entorno social con mayor profundidad, alcanzando mejores condiciones de establecer vínculos, semejanzas y contrastes entre su forma de ser, actuar, pensar y sentir y la de los demás pueblos, lo que enriquece su formación (PCN-EM-LEM, 1999, p. 152)<sup>84</sup>.

Lo que nos muestra el documento en (10), nos permite concluir que se aprende un idioma para conocer (diferentes grupos y personas), para conocerse (a sí mismo y a su entorno). En este sentido, la LE tiene como finalidad ser no sólo una importante herramienta de comunicación y conocimiento de otros grupos culturales, sino también para el autoconocimiento. Los procesos de interacciones culturales, que surgen a partir del conocimiento de LE, amplía nuestra capacidad de establecer comparaciones y, de esta forma, comprendernos más y mejor. Profundizamos el debate sobre la comunicación y la conciencia intercultural según los documentos brasileños en la próxima sección.

A continuación, en (11), se constata que la perspectiva con la que se entiende la enseñanza-aprendizaje de LE va mucho más allá de la formación instrumental lingüística del alumno. Como ya hemos mencionado, no se desconsideran los objetivos lingüísticos, efectivamente, pero a ellos se les agregan otros que igualmente van a contribuir en la formación educativa del alumno, como es el caso de la formación ciudadana.

(11) Reiteramos, por tanto, que la asignatura de Lenguas Extranjeras en la escuela tiene como objetivo enseñar un idioma extranjero y, a la vez, cumplir con otros compromisos con los educandos, como, por ejemplo, contribuir para la formación de individuos como parte de sus preocupaciones educativas. (OCEM-LEM, 2006, p.

<sup>84</sup> (10) A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a dos outros povos, enriquecendo a sua formação.

<sup>85</sup> (11) Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

91)<sup>85</sup>.

Por otro lado, a pesar de las propuestas que existen, y no nos referimos tan solo a las que se aplican a la enseñanza de LE, debemos señalar que aunque la ciudadanía ha sido recientemente uno de los temas más frecuentes de la retórica política y de los discursos sobre las reformas educativas brasileñas, no siempre se refleja en la realidad social de los estudiantes. Paradójicamente, cuanto más se habla de ciudadanía más ambiguo se vuelve su significado y más se intensifica la política de exclusión de una gran parte de la población, respecto a los derechos que se les garantiza en la constitución nacional.

Llegados a este punto, nos gustaría lanzar algunas consideraciones sobre el carácter interdisciplinario que proponen los documentos respecto a la enseñanza-aprendizaje de LE. Desde nuestro punto de vista, la interdisciplinariedad es condición y consecuencia de la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE y juega un papel importante en esta propuesta. Los documentos sostienen que a través de la relación entre las asignaturas se pueden restablecer las conexiones entre nuestra realidad compleja. La división del conocimiento en compartimentos da lugar al conjunto de saberes que, por naturaleza, es complejo. Así pues, resaltamos aquí la importancia del concepto de *interdisciplinariedad* y de su aplicación en el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE en la educación reglada, tal como proponen los documentos. Como se puede observar, a continuación, en los tres documentos que conforman los PCN y en las OCEM-LEM se muestra y se justifica el tratamiento interdisciplinario con el que debe contar el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE dentro de una perspectiva educativa. En este sentido, podemos afirmar que los marcos legales actuales que se refieren a la enseñanza fundamental y media en Brasil, en base a la LDB, proponen, entre otras cosas, la integración y la articulación de los conocimientos de las diferentes áreas, desde un enfoque interdisciplinario y fundamentados en la contextualización de estos conocimientos (OCEM, 2006, p. 7).

(12) Todavía hay otro aspecto a considerar desde el punto de vista educativo, que es la función interdisciplinaria que el aprendizaje de Lenguas Extranjeras puede desempeñar en el currículo (PCN-EF-LEM, 1997, p. 37)<sup>86</sup>.

<sup>86</sup> (12) Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo.

(13) Integradas en el Área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, las Lenguas Extranjeras asumen la condición de ser parte indisociable del conjunto de conocimientos esenciales que le permiten al estudiante acercarse de varias culturas y, en consecuencia, favorecen su integración en el mundo (PCN-EM-LEM, 1999, p. 147)<sup>87</sup>.

(14) La lengua extranjera ocupa una posición privilegiada en el currículo pues sirve como “herramienta” para las demás asignaturas, facilitando la articulación entre las áreas, ofreciendo múltiples soportes para varias actividades y proyectos. Lo que ocurre en los proyectos interdisciplinarios, aunque de manera simbólica, es la anticipación de lo que acontecerá en la futura vida social del alumno, en el mundo laboral y en el ámbito académico, en el caso de seguir sus estudios (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 94)<sup>88</sup>.

En general, los datos nos muestran que la LE es una parte indisociable del conjunto de conocimientos esenciales, es decir, ya no se admite la enseñanza-aprendizaje de una LE de forma aislada, de carácter puramente instrumental y con solamente conocimientos lingüísticos. Así, en esta relación de interdependencia con las demás asignaturas, la LE contribuye a la construcción colectiva del conocimiento y a la formación del alumno como ciudadano. En esta construcción colectiva del conocimiento, la LE, en un esfuerzo conjunto con las demás asignaturas, deberá proporcionar a los estudiantes las ‘herramientas’ necesarias para la comprensión de la realidad compleja en la que se encuentran.

La interdisciplinaridad favorece, por lo tanto, la comprensión del mundo, pues permite que el alumno perciba la relación de la LE con las demás asignaturas del currículo, de modo que los contenidos específicos de la LE sean enseñados en su doble articulación: con las demás asignaturas y con la realidad social. Se espera, a partir de esta propuesta, que los alumnos puedan percibir la realidad compleja en la que están inmersos socialmente.

Desde esta perspectiva, ya no cabe compartimentar el conocimiento con la intención de fantasear sobre una realidad visiblemente más sencilla, sino darles a los estudiantes la conciencia de la complejidad de la realidad y, por esta vía, favorecer la formación del

<sup>87</sup> (13) Integradas à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado.

<sup>88</sup> (14) A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simbólico, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos.



individuo (alumno) consciente de la realidad que le rodea y de su papel como ciudadano (Morin, 2003).

En conformidad con esta perspectiva del pensamiento complejo en las sociedades actuales – muy bien planteada por Morin (1990, 2001, 2003) e incorporada, en gran medida, en las OCEM-LEM – se, amplían, en estos últimos documentos, los debates ya iniciados por los documentos publicados anteriormente. De esta manera, las OCEM-LEM explican que:

(15) Las propuestas epistemológicas (de producción de conocimiento) que se delinean de manera más compatible con las necesidades de la sociedad actual apuntan hacia un trabajo educativo en el que las asignaturas del currículo escolar se convierten en medios. Con estas asignaturas se busca la formación de individuos, lo que incluye el desarrollo de la conciencia social, de la creatividad, de una abertura mental para los nuevos conocimientos, en definitiva, de una reforma en el modo de pensar y de ver el mundo. Para ello, se incentiva la enseñanza que se preocupe por una ‘cultura que permita comprender nuestra condición y nos ayude a vivir y que, al mismo tiempo, favorezca una manera de pensar abierta y libre’, conforme a lo que nos dice Morin (OCEM-LEM, 2006, p. 90)<sup>89</sup>.

Sobre lo expuesto, hay tres aspectos que destacar: primero, la necesidad de relacionar las propuestas epistemológicas con las necesidades de la sociedad actual, lo que demuestra que el documento se preocupa por mantener la conexión necesaria entre el conocimiento y la realidad social histórica; segundo, la LE ya no aparece como un conocimiento aislado, sino que comparte con las demás asignaturas un conjunto de saberes necesarios para la formación educativa del estudiante; tercero, referente a la naturaleza de la ‘formación de individuos’, no se limita a darles un conjunto de estructuras comunicativas para que puedan comunicarse en otro idioma, sino que, además, se incluye el desarrollo de la conciencia social, la creatividad, la mente abierta para aprender nuevos conocimientos, y, como consecuencia, cambiar la forma de pensar y de ver al mundo.

Como hemos podido percibir en (15), en el discurso del documento aparece la ‘voz’ de Edgar Morin para sostener el debate sobre la finalidad educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE. El documento se apoya en lo que propone el investigador francés sobre la necesidad de

---

<sup>89</sup> (15) As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma da maneira de pensar e ver o mundo. Para isso estimula-se o ensino que se preocupe com ‘uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre’, como nos dizeres de Morin.

reformular el pensamiento para que se pueda renovar la enseñanza, idea clave en la obra utilizada como referencia por las OCEM-LEM, en la cual Morin señala que, aunque los términos **educación** y **enseñanza** son muchas veces usados de manera indistinta, estos poseen significados diferentes. Según lo que plantea, ‘educación’ es una palabra fuerte y se refiere a la utilización de medios que permitan garantizar la formación y el desarrollo del ser humano. Por otro lado, la ‘enseñanza’, arte o acción de transmitir conocimientos a un alumno, tiene un significado mucho más limitado, puesto que es esencialmente cognitivo. Morin propone que la función de la ‘enseñanza educativa’ es transmitir no solo el saber, el conocimiento, sino también una cultura que nos permita comprender nuestra condición, que nos ayude a vivir y que favorezca, a su vez, un modo de pensar abierto y libre (Morin, 2003, pp. 10-11).

Al analizar los documentos concebimos que sus propuestas se anclan en los nuevos paradigmas sobre la educación para las sociedades contemporáneas y que sirvieron como modelo para las reformas educativas de la década de los 90. El mundo globalizado impone a los hombres nuevos retos y eso explica la necesidad de cambiar los modelos tradicionales de educación. Ante esta necesidad, la UNESCO propone cuatro pilares para la Educación en el siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a aprender. Estos ejes, en conexión, contribuyen a la creación de acciones que fomentan la formación del alumno como persona y como ciudadano.

Para entender mejor esta relación, es importante señalar que a la luz de esta propuesta, en 1998, las Ediciones UNESCO Brasil publican un informe de la Comisión Internacional sobre Educación, al que se denomina “*Educação: um tesouro a descobrir*”. Las propuestas de este importante documento, que reflejan las nuevas tendencias para las políticas educativas a nivel global, van a sentar las bases que sostienen las políticas educativas del país. En este sentido, el principio pedagógico de la interdisciplinariedad, en conjunto con la contextualización y la identidad, se incluye como uno de los pilares para una nueva concepción sobre la educación y la formación de los alumnos. El resultado de esta perspectiva interdisciplinar sobre la enseñanza-aprendizaje de LE ya se puede observar en la estructura de los documentos oficiales brasileños, es decir, en todos ellos las asignaturas se agrupan por áreas de conocimiento y, en el caso de las orientaciones para la LE, estas aparecen integradas en el área de ‘Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías’, a la que se incluyen también Lengua Portuguesa y sus Literaturas, Arte y Educación Física.

A continuación, en otra sección, trataremos cuestiones ligadas a la cultura y al proceso de comunicación intercultural. Este es un tema recurrente en los documentos y conformaría

un segundo eje, de los cuatro propuestos, para una mejor comprensión de la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en la educación formal brasileña.

#### 4.3.2 La comunicación y la comprensión intercultural

La opción de usar los términos **comunicación** y **comprensión** en lugar de usar solamente el segundo, en el título de esta sección, se justifica porque, desde nuestro punto de vista, no siempre comunicación (cultural) significa comprensión (cultural). Expresar la cultura o acceder a información sobre la cultura ajena a través de la LE no implica, necesariamente, comprenderla o aceptarla.

Es sabido que, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, las cuestiones relacionadas con la cultura han sido tratadas, si tratadas, como un simple objeto de curiosidad, desde una perspectiva folclórica y sin mucha importancia frente a los aspectos lingüísticos. Estos, en general, han sido tratados desde la óptica estructuralista, totalmente desvinculado del contexto y de las situaciones de uso.

Sin embargo, dadas las investigaciones y nuevos planteamientos en el campo de la Lingüística, de la Lingüística Aplicada y de la Didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, las concepciones sobre lengua, lenguaje y cultura, aplicadas a la enseñanza de idiomas, han cambiado en las últimas cuatro décadas. En este sentido, creemos que tratar el concepto de *lenguaje* es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La concepción de lenguaje está subyacente a las prácticas cotidianas en la clase del profesor y en el material didáctico que utiliza y que puede, en muchos casos, generar resultados no satisfactorios. Si el concepto de *lingua* puede ser comprendido como un sistema de signos, de reglas, un producto acabado, un código del que se sirve una comunidad lingüística para expresar sus ideas, la enseñanza se inclina hacia una comprensión de la lengua totalmente desvinculada del contexto socio-económico y cultural del que forman parte los sujetos hablantes (Medeiros 2006, p. 61).

En el caso de los documentos brasileños la concepción de lenguaje se inclina más hacia una perspectiva sociointeraccional. Los PCN-EF-LEM afirman que:

(16) El uso del lenguaje (tanto verbal como visual) es esencialmente determinado por su naturaleza sociointeraccional, pues quien lo usa considera aquel a quien se dirige o quien produjo un enunciado. Todo significado es dialógico, es decir, construido por los participantes del discurso (PCN-EF-LEM, 1997, p. 27).

Como podemos observar, la concepción de lenguaje que proponen los PCN-EF-LEM y que se extiende a los demás documentos oficiales, se centra en la naturaleza sociointeraccional del lenguaje, puesto que es en la interacción donde el sujeto se construye como un ser discursivo y crea sus propios significados. El enfoque sociointeraccional del lenguaje presupone que, cuando el sujeto actúe discursivamente tenga en cuenta a aquellos a quienes se dirige y también esté pendiente de aquellos que se dirigen a él en la construcción social del significado.

Ante lo expuesto, podemos inferir que para los documentos brasileños el concepto de *cultura* está directamente relacionado al de lenguaje, es decir, comprender la cultura no se restringe a comprender las artes o las prácticas sociales que suelen ser denominadas prácticas culturales. El concepto de *cultura* no está en los PCN-EF-LEM, sino en uno de los volúmenes del documento, que se titula *Pluralidad Cultural*. En el documento se afirma que:

(17) La cultura es el conjunto de códigos y símbolos reconocidos por el grupo a partir de los que se produce conocimiento: en ellos el individuo es formado desde el momento de su concepción en esos códigos y, durante la infancia, aprende los valores del grupo. Por su intermedio, es más tarde introducido en las obligaciones adultas, de la forma como cada grupo social las concibe. La cultura, como código simbólico, se presenta dinámica y viva. Todas las culturas están en constante proceso de reelaboración, introduciendo nuevos símbolos, actualizando valores, adaptando su archivo tradicional a las nuevas condiciones históricamente construidas por la sociedad. La cultura puede asumir sentido de supervivencia, estímulo y resistencia. Cuando es valorizada, reconocida como parte indispensable de las identidades individuales y sociales, se presenta como componente del pluralismo propio de la vida democrática. Por eso, fortalecer la cultura de cada grupo social, cultural y étnico que compone la sociedad brasileña, promover su reconocimiento, valorización y conocimiento mutuo, es fortalecer la igualdad, la justicia, la libertad, el diálogo y, por lo tanto, la democracia (PCN, 1997, Temas Transversais, p.132)<sup>90</sup>.

<sup>90</sup> Cita em version original: A cultura é o conjunto de códigos e símbolos reconhecidos pelo grupo a partir dos quais se produz conhecimento: neles o indivíduo é formado desde o momento de sua concepção nesses códigos e, durante a infância, aprende os valores do grupo. Por intermédio dele é mais tarde introduzido nas obrigações adultas, da maneira como cada grupo social as concebe. A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica e viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia.

Entre las diferentes concepciones de cultura que hay, nos parece que la que adopta el documento se acerca a las que proponen los antropólogos Thompson (1995) y Geertz (1989), puesto que estos autores entienden la cultura como una acción simbólica que está en constante movimiento, es decir, está viva para crear nuevos símbolos.

De lo presentado hasta aquí, es importante resaltar que el concepto de *lengua* en los documentos brasileños, que se centra en la perspectiva sociointeraccional del lenguaje, está directamente vinculado a la idea de cultura, es decir, la lengua es una actividad social cuya importancia se radica en el diálogo, en la interacción (Bakhtin, 1995). En otras palabras, cuando interactuamos en una LE, además de los elementos lingüísticos, tenemos en cuenta, por ejemplo, el contexto cultural en el que se habla, con quien y para qué hablamos. Vale insistir en que se trata de un concepto antropológico de *cultura*, que no tiene que ver con lo folclórico ni con los estereotipos culturales.

En este sentido, otro concepto que nos parece importante rescatar en este análisis es el de interculturalidad y su aportación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Mendes (2005) señala que, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, la interculturalidad es un término que se refiere al modo de comprender al otro y su lengua nacional. Sin embargo, esta autora, que se coloca en la postura de Kramsch (1998), defiende que la interculturalidad también se refiere al proceso de comunicación entre personas que hablan la misma lengua y comparten un mismo territorio, pero que participan en diferentes grupos sociales, culturales, étnicos, de género, sexuales, etc. Asimismo, Mendes propone que se puede asociar la interculturalidad al diálogo entre culturas minoritarias y culturas dominantes, así como en los casos de bilingüismo y biculturalismo. Con lo cual, desde nuestro punto de vista, en el área de la enseñanza-aprendizaje de LE, la interculturalidad está relacionada con las intercomunicaciones entre universos lingüístico-culturales distintos. Entendemos la interculturalidad como una forma de comunicación intercultural; es decir, la existencia de la interacción implica inmediatamente situarse en un fenómeno comunicacional al describir una relación entre culturas, que, sea esta buena o mala, surge al existir necesidad de una o de ambas partes. Defendemos que, por medio de esta relación dialógica, además de considerar los elementos lingüísticos, también son importantes los elementos socioculturales que están por detrás de otras formas de manifestación lingüístico-cultural y que se relacionarán constantemente con la primera lengua y cultura del alumno.

Comprender las relaciones interculturales supone comprender la cultura de dos mundos que están en contacto. Dicho de otra forma, la interculturalidad se da cuando un grupo empieza a comprender el significado que tienen las cosas y objetos para los demás. Este

‘comprender’ tiene el sentido de ‘asumir’; es comprender cabalmente y por eso, desde nuestro punto de vista, la comprensión intercultural va más allá de la comunicación intercultural.

En general, los documentos brasileños demuestran, en su discurso, una preocupación por tratar las cuestiones culturales en el aula de LE. Además, las trata desde una perspectiva constructiva, pues a través de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, el alumno no solo conoce la cultura del otro, sino también reflexiona sobre la suya. A continuación, presentamos datos recogidos de los PCN-EF-LEM que se refieren a la cuestión de la comunicación y la comprensión intercultural como finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE:

(18) La enseñanza de Lengua Extranjera en la escuela tiene un papel importante a medida que les permite a los alumnos entrar en contacto con otras culturas, con maneras diferentes de ver e interpretar la realidad (PCN-EF-LEM, 1997, p. 54)<sup>91</sup>.

(19) El aprendizaje de Lengua Extranjera contribuye al proceso educativo general y va mucho más allá de la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. [...] Al mismo tiempo, al promover una apreciación de las costumbres y valores de otras culturas, contribuye a desarrollar la percepción de la propia cultura a través de la comprensión de la (s) cultura (s) extranjera (s). El desarrollo de las habilidades de entender/decir lo que otras personas, en otros países, dirían en algunas situaciones lleva, por lo tanto, a la comprensión tanto de las culturas extranjeras como de la cultura materna. Esa comprensión intercultural promueve, aún, la aceptación de las diferencias en las maneras de expresión y de comportamiento (PCN-EF-LEM, 1997, p. 37)<sup>92</sup>.

(20) La educación en Lengua Extranjera en la escuela, no obstante, puede indicar la relevancia del aprendizaje de otras lenguas para la vida de los alumnos brasileños. Una lengua extranjera [...] le da acceso a la ciencia y a la tecnología modernas, a la comunicación intercultural, al mundo de los negocios y a otros modos de conocer la vida humana. Un primer intento de aproximarles de la Lengua Extranjera es hacer que se conciencien de la gran cantidad de lenguas que les rodea, en forma de publicaciones comerciales, de pósteres, en los escaparates de las tiendas, en las

<sup>91</sup> (18) O ensino da Língua Estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.

<sup>92</sup> (19) A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas [...]. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

canciones, en el cine, en cualquier lugar (PCN-EF-LEM, 1997, p. 65).

(21) El alejamiento que favorece el involucramiento del alumno en el uso de una lengua diferente le ayuda a aumentar su autopercepción como ser humano y como ciudadano. Cuando comprende al otro y su alteridad, por el aprendizaje de una lengua extranjera, el alumno aprende más sobre sí mismo y sobre un mundo plural, marcado por valores culturales diferentes y maneras diversas de organización política y social (PCN-EF-LEM, 1997, p. 19)<sup>93</sup>.

De los datos recogidos, advertimos que en (18) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE se justifica en el documento tan solo con la posibilidad de “entrar en contacto con otras culturas”. Como podemos observar, en (19), (20) y (21) el mismo documento amplía y profundiza estas relaciones entre culturas. En (19), quisiéramos destacar tres palabras que consideramos importantes para nuestro análisis: ‘apreciación’, ‘percepción’ y ‘comprensión’. Observamos que, en perfecta armonía, estas palabras son clave para explicar de qué forma se da la comprensión intercultural a través de la relación entre grupos culturales diferentes. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de una LE no solo nos hace conocer al otro, sino también y, principalmente, nos ayuda a percibirnos a través de la comprensión del otro. *Comprender*, tal como define el Diccionario de la RAE, en una de las acepciones atribuidas al término, “es encontrar justificados y naturales los actos o sentimientos de otro”, por eso el documento afirma que esta comprensión intercultural promueve la aceptación de las diferencias tanto de las maneras de expresión como del comportamiento.

Como podemos comprobar, tal y como propone el documento, la enseñanza de LE favorece el desarrollo de un tipo de comprensión intercultural que va más allá de un simple conocimiento de estructuras lingüísticas e incluso de rutinas y comportamientos culturales estereotipados. Debemos resaltar que el papel de la cultura ha cambiado mucho en la historia de la enseñanza-aprendizaje de LE. Ambadiang y García Parejo (2006) afirman que se ha pasado de excluir la cultura a incluirla de forma anecdótica o informativa y, recientemente, a asociarla intrínsecamente a la lengua, recalcando su enorme relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas no Maternas (en adelante LNM)<sup>94</sup>.

<sup>93</sup> (21) O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.

<sup>94</sup> Para una discusión sobre el paradigma sociocultural e intercultural en la enseñanza de lenguas véase Ambadiang y García Parejo (2006) y Ambadiang y García Parejo (2010).

Nos parece importante acentuar el hecho de que el mismo documento utiliza dos términos diferentes: en (19) se afirma que el aprendizaje de LE lleva a la ‘comprensión intercultural’, mientras que en (20), se sostiene que la educación en LE permite al alumno el acceso a la ‘comunicación intercultural’. Este aprendizaje, lleva a la ‘comunicación intercultural’ (OCEM-*Espanhol*, p. 147); además, el documento propone que el desarrollo integrado de lo que denomina habilidades y competencias (competencia (inter)pluricultural, competencia comunicativa, comprensión oral, producción escrita, comprensión de lectura y producción escrita) desarrolla también la ‘conciencia intercultural’. Sobre la ‘comunicación intercultural’ las OCEM-*Espanhol* afirman:

(22) Aunque es real la utilidad del conocimiento [de LE] para fines escolares o profesionales, no se debe olvidar que dominar una lengua extranjera supone, además y, principalmente, conocer los valores y creencias presentes en diferentes grupos sociales, que seguramente entrarán en contacto – un contacto que se puede dar tanto armónicamente como de manera conflictiva – con los propios valores y creencias ya en circulación en el grupo social del que forma parte el aprendiz [...]. Por otro lado, tener conciencia, entender y aceptar esos nuevos valores y creencias presentes en diferentes grupos sociales, distintos de los nuestros en muchos aspectos, es fundamental para que se confirme lo que se ha denominado comunicación intercultural (OCEM-*Espanhol*, 2006, p. 147)<sup>95</sup>.

Inferimos que, en general, los documentos utilizan los términos **comunicación intercultural**, **comprensión intercultural** y **conciencia intercultural** indistintamente, puesto que no hay ninguna preocupación por diferenciarlos desde el punto de vista teórico. Como podemos observar, a continuación, los PCN-EM-LEM también utilizan el término **comunicación intercultural** y destacan que es una de las necesidades del alumno en la sociedad actual.

(23) El aprendizaje de Lengua Extranjera Moderna le da más calidad a la comprensión de las posibilidades de visión de mundo y de diferentes culturas,

<sup>95</sup> (22) Embora a utilidade do conhecimento para fins escolares ou profissionais seja real, não se pode esquecer que dominar uma língua estrangeira supõe conhecer, também e principalmente, os valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, que certamente entrarão em contato – um contato que pode se dar harmonicamente como em forma de atrito – com os próprios valores e crenças já em circulação no grupo social em que está inserido o aprendiz [...]. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é indispensável para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural.



además de permitir acceder a la información y a la comunicación internacional, necesarias para el desarrollo del alumno en la sociedad actual (PCN-EM-LEM, 1999, p. 131)<sup>96</sup>.

Como podemos constatar en (23), los documentos insisten en que el aprendizaje de una LE tiene una finalidad importante para la comprensión de las varias posibilidades de visión del mundo y de las diferencias culturales. En (24), como podemos leer a continuación, se afirma que la LE es un vehículo fundamental de comunicación entre los hombres, ampliando los horizontes culturales de los alumnos. Lo mismo se confirma en (25), recogido de los PCN-EM-LEM+.

(24) Al estar incluidas en una gran área – Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías – las Lenguas Extranjeras modernas asumen su función [...]: la de ser vehículo fundamental de comunicación entre los hombres. Por su carácter de sistema simbólico, como es el caso de cualquier forma de lenguaje, ellas funcionan como medios para acceder al conocimiento y, por lo tanto, a las diferentes formas de pensar, de crear, de sentir, de actuar y de concebir la realidad, lo que le permite al individuo una formación más amplia y, al mismo tiempo, más sólida (PCN-EM-LEM, 1999, p. 148)<sup>97</sup>.

(25) En este sentido, el aprendizaje [de Lengua Extranjera] pasa a ser visto como fuente de ampliación de horizontes culturales. Al conocer otra (s) cultura (s), otra (s) forma (s) de encarar la realidad, los alumnos pasan a reflexionar, también, mucho más sobre la propia cultura y amplían su capacidad de analizar su entorno social con mayor profundidad, alcanzando mejores condiciones de establecer vínculos, semejanzas y contrastes entre su forma de ser, actuar, pensar y sentir y la de los demás pueblos, lo que enriquece su formación (PCN-EM-LEM, 1999, p. 152)<sup>98</sup>.

<sup>96</sup> (23) A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento do aluno na sociedade atual.

<sup>97</sup> (24) Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca [...]: a de serem veículos fundamentais de comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que permite ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

<sup>98</sup> (25) A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a dos outros povos, enriquecendo a sua formação.

(26) El carácter práctico de la enseñanza de la lengua extranjera permite producir información o acceder a ella, el hacer y el buscar de forma autónoma, el dialogar y el compartir con los semejantes y los diferentes (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 94)<sup>99</sup>.

Según hemos analizado en la sección anterior, una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño, propuesta en todos los documentos oficiales analizados, es la preocupación por la formación del alumno como ciudadano. En este sentido, los documentos proponen que la relación con el otro, con lo extranjero, a través del conocimiento y de las relaciones (inter) lingüísticas y culturales tiene una función importante. A continuación, podemos observar lo que sostienen las OCEM-Espanhol respecto a eso:

(27) Para que la enseñanza de la lengua extranjera adquiera su verdadera función social y contribuya a la construcción de la ciudadanía, es necesario, pues, tener en cuenta que la formación o la modificación de actitudes también puede ocurrir – como de hecho ocurre – a partir del contacto o del conocimiento con/sobre lo extranjero, lo que nos lleva, de manera clara y directa, a pensar en la lengua española, ante todo, como un conjunto de valores y de relaciones interculturales. Considerando, por lo tanto, las premisas indicadas por la UNESCO, ya mencionadas, así como las observaciones anteriores, los objetivos que sean establecidos para la enseñanza de Lengua Española en el nivel medio deben contemplar la reflexión – consciente y profunda – en todos los ámbitos, en especial sobre lo extranjero y sus (inter) relaciones con lo “nacional”, con el fin de hacer (más) conscientes las nociones de ciudadanía, de identidad, de plurilingüismo y de multiculturalismo, conceptos relacionados tanto con la lengua como con la lengua extranjera [...](OCEM-Espanhol, 2006, p. 148-149)<sup>100</sup>.

Otro punto importante que podemos observar en (27) es que para definir los objetivos que debe alcanzar la enseñanza del Español (ya que se refiere a esta lengua en especial), se deben tener en cuenta los principios propuestos por la UNESCO, a lo que ya se había hecho

<sup>99</sup> (24) El carácter práctico de la enseñanza de la lengua extranjera permite producir información o acceder a ella, el hacer y el buscar de forma autónoma, el dialogar y el compartir con los semejantes y los diferentes.

<sup>100</sup> (27) Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais. Considerando, portanto, as premissas apontadas pela Unesco já assinaladas, assim como as observações anteriores, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consciente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino.

referencia en otra parte del documento (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser), lo que comprueba que la finalidad para la enseñanza de LE en Brasil, tal y como propone este documento, está en consonancia con los pilares para la educación propuestos por la UNESCO. El documento pone énfasis en temas que consideramos de máxima relevancia en las sociedades contemporáneas, como es el caso de la ciudadanía, de la identidad, del plurilinguismo y del multiculturalismo. No obstante, una vez más, resaltamos que, aunque son importantes, estos temas no son mínimamente definidos desde el punto de vista teórico.

En (28) se habla de la “adquisición del conocimiento lingüístico adecuado” para que el alumno pueda acceder a conocimientos, por un lado, y transmitir su cultura, por otro.

(28) A través de la adquisición del conocimiento lingüístico adecuado, el individuo puede apropiarse de conocimientos, transmitir su cultura y establecer vínculos con otras, ampliando sus horizontes. El estudio de la lengua extranjera permite reflexionar sobre la lengua y la cultura como bienes de la ciudadanía, además de contribuir a la eliminación de estereotipos y prejuicios (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 101)<sup>101</sup>.

Queremos llamar la atención al hecho de que en (28) el término utilizado no ha sido **conocimiento lingüístico correcto**, sino **conocimiento lingüístico adecuado**. **Correcto** aludiría al contenido lingüístico desde la norma, según un modelo que se considera perfecto. Por otro lado, **adecuado** remite al conocimiento lingüístico que resulta conveniente para ser usado en actos sociales. Esto se justifica mediante la concepción del lenguaje como práctica social y la función social que tiene el aprendizaje de LE, caracterizados en los documentos que hemos analizado.

Además, se nota en (28) la preocupación por explicitar que los estudios de LE también contribuyen a la eliminación de estereotipos y prejuicios. En este sentido, comprendemos que el recorrido que hace el aprendizaje de LE es: conocer (al otro), comprenderlo y respetarlo y, considerando los datos analizados, nos parece visible que los documentos oficiales brasileños propongan este camino cuando plantean la comunicación y la comprensión intercultural como una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

---

<sup>101</sup> (28) Pela aquisição do adequado conhecimento linguístico, o indivíduo pode apropriar-se de saberes, transmitir sua cultura e estabelecer vínculos com outras, ampliando seus horizontes. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos.

Como ya hemos explicado en el capítulo II, los PCN-EM-LEM+ son un documento complementario a los PCN-EM-LEM, que presentan orientaciones educativas más específicas. Este documento intenta darle un carácter más práctico al anterior puesto que los PCN-EM-LEM son muy generales y no presentan tales orientaciones. Los PCN-EM-LEM+ están estructurados a partir de tres ejes: 1) Representación y comunicación; 2) Investigación y comprensión; y 3) Contextualización sociocultural. En cada sección, que representa cada uno de estos ejes, el documento muestra conceptos importantes y competencias y habilidades que deben ser desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

A continuación, presentamos algunas de las competencias y habilidades que el documento propone dentro de la sección Contextualización sociocultural, eje que estamos analizando en esta primera categoría.

(29) Competencias y habilidades

4. Identificar la motivación social de los productos culturales desde su perspectiva sincrónica y diacrónica

El conocimiento de la lengua extranjera permite identificar razones y motivos que justifican, en el eje temporal, la existencia de productos culturales que, por no ser desprovisto de ideología, mantienen estrecha relación con la realidad histórica que les rodea. Comparaciones con la lengua materna y la manera como esta conforma la realidad contribuyen a que el alumno adquiera esa competencia progresivamente.

5. Disfrutar del patrimonio cultural nacional e internacional

La posibilidad de cada individuo de disfrutar del patrimonio cultural de la humanidad se expande a partir del aprendizaje de lenguas extranjeras. Vale recordar también que, por medio de la adquisición de competencias y habilidades que permiten acceder al conocimiento y al hacer cultural universal, el alumno de la enseñanza media puede construir su propia identidad cultural.

6. Contextualizar y comparar ese patrimonio, respetando la visión de mundo en él implícita

Apropiarse del conocimiento por medio del aprendizaje de las lenguas extranjeras modernas le permite al alumno hacer un análisis más detenido de su contexto social, al compararlo con otras culturas y visones de mundo.

[...] (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 102)<sup>102</sup>.

<sup>102</sup> (29) Competências e habilidades. 4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica: O conhecimento da língua estrangeira permite identificar razões e motivos que justificam, no eixo temporal, a existência de produtos culturais que, por não serem vazios de ideologia, mantêm estreita relação com a realidade histórica que os circunda. Comparações com a língua materna e a maneira como esta enforma a realidade propiciam que o aluno adquira essa competência progressivamente. 5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional: A possibilidade de cada indivíduo usufruir do patrimônio cultural da humanidade amplia-se a partir da aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale lembrar também que, pela aquisição de competências e habilidades que possibilitam acesso ao conhecimento e ao fazer cultural universal, o aluno do ensino médio pode construir sua própria identidade cultural: 6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas: Apropriar-se do conhecimento por meio do

Los datos que hemos mostrado en (29) presentan tres conceptos importantes del ámbito de la cultura meta que se pretende conocer: *producto cultural*, *patrimonio cultural* e *identidad cultural*. Cabe resaltar que, aunque estos conceptos se tratan en el conjunto de competencias y habilidades que deben ser desarrolladas en la enseñanza-aprendizaje de LE, no son teóricamente explicados al profesor, aspecto reincidente en los documentos en cuestión.

Es sabido que la expresión **producto cultural** remite un significado doble, es decir, se refiere tanto a objetos, mercancías, cosas en general, productos de una cultura; como también a resultados o consecuencias de un hecho, un proceso. Actualmente, es común hablar de productos culturales para referirse a creaciones de la industria cultural; son contenidos simbólicos que se destinan especialmente a los mercados de consumo. Estos productos culturales, tal como se puede observar en los PCN-EM-LEM+, tienen una función de reproducción ideológica y social. Así pues, el aprendizaje de una LE aumenta las posibilidades de análisis de estos productos culturales, conforme asegura el documento brasileño.

Aún en (29), quisiéremos hacer dos comentarios importantes sobre el quinto punto de la sección de competencias y habilidades que proponen el documento: el primero se refiere al hecho de que el aprendizaje de LE contribuye a que el alumno disfrute del patrimonio cultural nacional e internacional. Con respecto a eso es importante considerar que un patrimonio cultural suele tener un sentido público, comunitario y de identificación colectiva; es decir, el patrimonio cultural entendido como una manifestación de la cultura. Cruces (1998, p. 85) afirma que podemos hablar de patrimonio cultural como aquella representación simbólica de las identidades de los grupos humanos, es decir, es un emblema de la comunidad, que refuerza identidades, promueve solidaridad, crea límites sociales, oculta diferencias internas y conflictos y construye imágenes de la comunidad. El segundo punto importante está vinculado a la formación de la identidad del alumno a través del acceso al conocimiento y del contacto que se establece con formas más universales de expresión cultural. Como se puede observar, una vez más el documento recalca la finalidad primordial que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE como una posibilidad de conocer al otro para entonces conocerse a uno mismo. Para Larraín (2003):

La identidad, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. La identidad es un proyecto

---

aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo [...].

simbólico que el individuo va construyendo. Los materiales simbólicos con los cuales se construye ese proyecto son adquiridos en la interrelación con otros (p. 32).

Todos estos datos confirman que la cuestión cultural y las relaciones que se pueden establecer entre grupos culturalmente diferentes es un tema importante en los documentos oficiales que hemos analizado. Así, pues, según sus propuestas, son reiterativos en defender la finalidad que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE para las relaciones interculturales entre el alumno brasileño y los grupos culturales extranjeros. Además, insisten en que las relaciones (inter) culturales que se establecen entre culturas nacionales y extranjeras favorece la afirmación de la identidad nacional.

#### **4.3.3 La conciencia crítica respecto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva**

Otro de los ejes que conforman la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos brasileños según nuestro análisis propuestos es la conciencia crítica respecto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva del alumno.

**Lenguaje y discurso** son dos términos que, de alguna forma, hemos tratado en otra sección de ese capítulo, pero que son sumamente importantes para comprender las propuestas de los documentos respecto al eje que tratamos en esta sección. Los estudios destacan tres concepciones de *lenguaje*: el lenguaje como expresión del pensamiento, el lenguaje como instrumento de comunicación y el lenguaje como forma de interacción.

La concepción del lenguaje como expresión del pensamiento se fundamenta en los estudios tradicionales sobre la lengua y se basa en la hipótesis de que el lenguaje es racional, ya que los hombres piensan a partir de reglas universales. Esta concepción defiende que la expresión se produce en el interior de la mente de los individuos. La capacidad del individuo de organizar la lógica del pensamiento depende de su capacidad para exteriorizarlo por medio de un lenguaje articulado y organizado. Esta concepción de lenguaje, que tiene su origen en la tradición griega, teóricamente será superada por Saussure (1969), en el siglo XX.

El lenguaje como instrumento de comunicación es un principio que considera la lengua un código capaz de transmitir mensajes de un emisor a un receptor, aislada de su uso. Jakobson (1973) protagoniza los avances que podemos percibir a partir de los estudios que desarrolla en el campo de la Lingüística. Así pues, el estructuralismo, la teoría de la comunicación y los estudios sobre las funciones del lenguaje contribuyeron en la producción de un modelo que marcó la enseñanza de lenguas en Brasil en la década de los 70. En el caso

de la enseñanza de la lengua materna, esta concepción del lenguaje fue responsable de otorgar mayor importancia a la lectura y a la producción escrita, aunque, en general, los estudios de lengua centrados en la gramática aún eran la tendencia.

Ahora bien, tal y como proponen los documentos, actualmente los estudios y la enseñanza de lenguas materna y extranjeras en Brasil se basan en una concepción del lenguaje como una forma de interacción, la cual se articula con un modelo de aprendizaje que se denomina ‘sociointeraccionista’. Conforme afirman los PCN-EF-LEM, (30) “los temas centrales en esta propuesta son la ciudadanía, la conciencia crítica en relación al lenguaje y los aspectos sociopolíticos de la enseñanza de LE” (p. 25). El mismo documento sostiene que para que sea posible poner en práctica esta propuesta, es importante considerar una determinada visión del lenguaje y del aprendizaje que, en este caso, se centra en una concepción *sociointeraccionista* (PCN-EF-LEM, p. 25).

Los PCN-EM<sup>103</sup> en la presentación y explicación de las bases del área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías, incluyen las LE y hacen algunas observaciones que juzgamos de suma importancia para comprender la concepción de lenguaje que se adopta en documentos oficiales.

(31) El Lenguaje, por naturaleza, es transdisciplinar [...].

Aquí consideramos el lenguaje como la capacidad humana de articular significados colectivos y compartirlos, en sistemas arbitrarios de representación, que varían de acuerdo con las necesidades y experiencias de la vida en sociedad. La razón más importante de cualquier acto de lenguaje es la producción de significado.

El lenguaje es una herencia social, una “realidad primera” que, una vez que ha sido asimilado, envuelve a los individuos y hace que las estructuras mentales, emocionales y perspectivas sean reguladas por el simbolismo [...].

El lenguaje permea el conocimiento y las formas de conocer, el pensamiento y las formas de pensar, la comunicación y las formas de comunicar, la acción y los modos de actuar. Es una rueda inventada que mueve al hombre y que el hombre mueve.

<sup>103</sup> Aquí me refiero al documento integral, no me restrinjo al capítulo de LEM.

<sup>104</sup> (31) A Linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar [...]. A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira” que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo. A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística.

Producto y producción cultural nacido por la fuerza de las prácticas sociales, el lenguaje es humano y, tal como el hombre, se destaca por su carácter creativo, contradictorio, pluridimensional, múltiple y singular, a la vez.

No hay lenguaje en el vacío, su objetivo principal es la interacción, la comunicación con el otro, dentro de un espacio social, como, por ejemplo, la lengua, producto humano y social que organiza y ordena de forma articulada los datos de las experiencias comunes a los miembros de determinada comunidad lingüística (PCN-EM, 1999, p. 125)<sup>104</sup>.

Como podemos observar en (31), el documento propone una concepción de lenguaje como forma de interacción social (de ahí la concepción ‘sociointeraccionista’). A partir de esta concepción del lenguaje, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE va más allá de la enseñanza-aprendizaje de los elementos y las normas que constituyen una lengua. Se espera que, además de eso, se enseñen las prácticas del lenguaje que el alumno vive en el uso de la lengua. Según esta visión, el lenguaje es el espacio de las interacciones sociales y los hablantes actúan como sujetos activos. Asimismo, dentro de esta perspectiva, el texto, el género y el discurso juegan un papel importante.

En base a las investigaciones desarrolladas por el filósofo ruso Mikhael Bakhtin (2010), las actuales concepciones de lenguaje tienen como elementos clave: la relación interpersonal, el contexto de producción de los textos, las diferentes situaciones de comunicación, los géneros, la intención de quien produce los textos y la interpretación de quienes los recibe. Bakhtin propuso una concepción de lenguaje, a la que se denomina ‘enunciativo-discursivo’, que considera el discurso una práctica social y una forma de interacción. En esa línea, los PCN-EF-LEM afirman que:

(32) Discurso es una concepción de lenguaje como práctica social, a través de la cual las personas actúan en el mundo, considerándose no solo las condiciones de producción sino también las de interpretación (PCN-EF-LEM, 1997, p. 27)<sup>105</sup>.

Es preciso dejar constancia de que las ideas del filósofo ruso respecto al lenguaje se sostienen en las concepciones socioconstructivistas del aprendizaje, las cuales proponen que no solo el profesor es el responsable por la transmisión del conocimiento, sino que el alumno, como un sujeto activo, a través de la interacción con otros alumnos, también produce conocimientos. Vygotsky con la idea de interacción social y los intercambios de

<sup>105</sup> Discurso é uma concepção de linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, considerando-se as condições não só de produção como também de interpretação.



conocimiento, y Piaget, mentor del constructivismo, son dos representantes importantes de esta concepción de aprendizaje.

Terminadas estas consideraciones, nos centramos especialmente en los datos recogidos en los documentos oficiales. Como podemos observar a continuación, posibilitar la ampliación discursiva del alumno es, igualmente, una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de una LE.

(33) El aprendizaje de Lengua Extranjera en la enseñanza fundamental no es sólo un ejercicio intelectual de aprender formas y estructuras lingüísticas en un código diferente; se trata también de una experiencia de vida, puesto que amplía las posibilidades de actuación discursiva en el mundo. En este sentido, el papel educativo de la enseñanza de Lengua Extranjera es importante para el desarrollo integral del individuo y dicha enseñanza debe proporcionar al alumno esa nueva experiencia de vida. Experiencia que debe significar una apertura al mundo, tanto el mundo próximo, fuera de sí mismo, como el mundo lejano, en otras culturas. De esta manera, se contribuye a la construcción, y al cultivo por el alumno, de una competencia no sólo en el uso de las lenguas extranjeras, sino también en la comprensión de otras culturas (PCN-EF-LEM, 1997, p. 38)<sup>106</sup>.

(34) El aprendizaje de Lengua Extranjera representa otra posibilidad de actuar en el mundo por el discurso, además de aquella que la lengua materna ofrece. De la misma forma que la enseñanza de la lengua materna, la enseñanza de Lengua Extranjera incorpora la cuestión de cómo las personas actúan en la sociedad por medio de la palabra, construyendo el mundo social, a sí mismos y a los otros que le rodean. Por lo tanto, la enseñanza de lengua ofrece un modo singular para tratar de las relaciones entre el lenguaje y el mundo social, puesto que es el propio discurso el que construye el mundo social. (PCN-EF-LEM, 1997, p. 43)<sup>107</sup>.

Tanto en (33) como en (34) se considera que la enseñanza-aprendizaje de LE amplía las posibilidades de actuación discursiva del alumno. Además de utilizar la lengua materna, el

<sup>106</sup> (33) A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois, amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

<sup>107</sup> (34) A aprendizagem de Língua Estrangeira representa outra possibilidade de se agir no mundo pelo discurso além daquela que a língua materna oferece. Da mesma forma que o ensino da língua materna, o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta. Portanto, o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social.

alumno descubre nuevas posibilidades de acción discursiva a través de otra lengua. Van Dijk (2008) señala que “[...] el discurso es, también, práctico, social, y cultural”, además, afirma que “[...] los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción social [...]” (Van Dijk, 2008, p. 21). La posibilidad de actuar discursivamente en otra lengua, en la lengua del otro, lleva a los alumnos a una práctica, social y cultural por medio de la cual experimenta procesos de interacción que contribuyen a su formación como ciudadano. Se debe aprender sobre las formas y estructuras lingüísticas del nuevo código, como podemos observar en (33), sin embargo, el enfoque del discurso como acción nos permite comprender el lenguaje como una forma de estar en el mundo, de actuar en el mundo, de interactuar con el otro y de conocernos a nosotros mismos.

Otra finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, relacionada con la conciencia crítica respecto al lenguaje, se refiere a la relación que el alumno puede establecer entre la LE y su LM, ampliando su conocimiento respecto a la última. Como se puede comprobar, a continuación, todos los documentos analizados se refieren a esta finalidad.

(35) En líneas generales, lo que va a hacer el aprendizaje de una Lengua Extranjera es:

- aumentar el conocimiento sobre el lenguaje que el alumno construyó sobre su lengua materna, por medio de comparaciones con la lengua extranjera en diferentes niveles;
- posibilitar al alumno, al implicarse en los procesos de construcción de significados en esa lengua, constituirse en un ser discursivo en el uso de una lengua extranjera (PCN-EF-LEM, 1997, pp. 28-29)<sup>108</sup>.

(36) El aprendizaje de Lengua Extranjera contribuye para el proceso educativo general y va mucho más allá de la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas. Lleva a una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje, aumenta la comprensión de cómo el lenguaje funciona y desarrolla mayor conciencia de cómo funciona la propia lengua materna. (PCN-EF-LEM, 1997, p. 37)<sup>109</sup>.

<sup>108</sup> (35) Em linhas gerais, o que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira vai fazer é:- aumentar o conhecimento sobre a linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; - possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira.

<sup>109</sup> (36) A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna.

(37) El individuo que aprende un nuevo código lingüístico no se desvincula de su lengua materna. El profesor de lengua extranjera en la enseñanza media debe hacer uso de los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de los alumnos, establecer puntos de convergencia y de contraste, además de colocar al alumno en situaciones reales de uso del idioma, que van más allá de lo teórico y de lo metalingüístico (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 94)<sup>110</sup>.

(38) [...] la lengua extranjera no es sólo una materia escolar que debe ser aprendida, sino que tiene una función educativa, y uno de sus papeles más importantes, el de exponer a los alumnos a otra lengua a partir de una óptica menos instrumental, podrá ayudar, entre otras cosas, a interferir positivamente en la relación que los estudiantes brasileños tienen con su propia lengua, en especial, con la lengua escrita (OCEM-Espanhol, 2006, p. 133)<sup>111</sup>.

Los datos presentados en (35), (36), (37) y (38) dejan constancia de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE en la formación general del alumno y, en especial, de la relación que este pasa a tener con su LM. Si por un lado, las experiencias adquiridas por el alumno en el desarrollo de su LM son importantes para su aprendizaje de la LE, por otro, la enseñanza-aprendizaje de LE tiene una finalidad importante en la relación que el alumno pasa a tener con su propia lengua, puesto que esta contribuye al desarrollo de una conciencia lingüística. Lomas (2007), en el prólogo de la obra de Cots et al (2007), afirma que:

La conciencia lingüística equivale a una cierta capacidad de reflexión sobre la lengua, por lo que el aprendizaje escolar de la conciencia lingüística se justifica en la esperanza de que esa reflexión metalingüística ayude al alumnado a identificar el estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje, a la vez que a analizar y a mejorar sus destrezas orales y escritas (Cots y otros, 2007, p. 10).

Martín Peris (2008) define la conciencia lingüística como el conocimiento explícito sobre la lengua, sea LM o LE. Es la capacidad de percepción y de sensibilidad consciente al aprender, al enseñar y al usar la lengua.

<sup>110</sup> (37) O indivíduo que aprende um novo código linguístico não se desvincula de sua língua materna. O professor de língua estrangeira no ensino médio deve lançar mão de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos dos alunos, estabelecer pontos de convergência e de contraste, assim como colocar o aluno frente a situações reais de uso do idioma, que ultrapassam o teórico e o metalinguístico.

<sup>111</sup> (38) [...] a língua estrangeira não é só matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita.

Considerando estas definiciones y los datos recogidos de los documentos, podemos interpretar que estos sostienen la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE debe ser inductivo y reflexivo, es decir, el alumno debe acceder al conocimiento que tiene sobre el propio conocimiento de la lengua. El planteamiento reflexivo, propuesto por los documentos, se aleja de los planteamientos conductistas en la enseñanza-aprendizaje de LE.

En (37), el documento nos indica cómo el profesor puede fomentar el desarrollo de esta conciencia crítica respecto al lenguaje y a la LM del alumno. Ya que el alumno aprendiz de una LE no se desvincula y no se olvida de lo aprendido en su experiencia de adquisición y aprendizaje de LM, este conocimiento le puede servir para apropiarse no solo de un nuevo código, sino también para comprender mejor la LM. Según lo que proponen los documentos en (35) y (37), las estrategias de la comparación sirven para identificar puntos de convergencia y contraste entre la LE y la LM y, en consecuencia, pueden ser un camino para alcanzar una conciencia lingüística.

Estamos convencidos de la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE para una mayor conciencia lingüística del alumno, especialmente en lo que concierne a su LM. De esta forma, nos parece importante lo que sostienen James y Garrett (1991 respecto a las ventajas que puede aportar un mayor grado de conciencia lingüística:

En primer lugar, dentro del ámbito afectivo, se involucra al alumnado en la actividad metalingüística, básicamente en relación con las actitudes hacia la lengua. En el ámbito social, se facilita la toma de conciencia con respecto a la propia lengua y las lenguas que nos rodean, especialmente en situaciones de lenguas en contacto. Un mayor grado de conciencia también facilita que el alumnado pueda percibir los posibles usos de la lengua como instrumento de manipulación (James y Garrett, 1991, citado en Cots y otros, 2007, p. 22).

Además del ámbito afectivo, social y de las relaciones de poder, L. Van Lier (1996, citado en Martin Peris, 2008, p. 114) trata las ventajas de la conciencia lingüística (él prefiere hablar en sensibilidad lingüística) en las dimensiones cognitiva y performativa:

A la dimensión cognitiva atañen tanto las relaciones que se dan entre pensamiento y lenguaje como el desarrollo de la capacidad de análisis de los alumnos; dicha capacidad se estimula en el desarrollo de la lengua y es fácilmente extrapolable a otras áreas de conocimiento. En la dimensión performativa, el conocimiento adquirido mediante sensibilización lingüística puede conducir a una mejora en el aprendizaje y uso de la lengua, y en un estrechamiento de la relación entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental (Martin Peris, 2008, p. 114).

Los PCN-EM-LEM+, al igual que los demás documentos, insisten en que una de las finalidades de la LE es ampliar el conocimiento que el alumno tiene sobre el lenguaje verbal,

utilizando estructuras ya conocidas, las cuales, según nuestra interpretación, corresponden al conocimiento de la LM. Además, en (39), conforme podemos leer a continuación, otra vez se hace referencia a la ampliación de las posibilidades discursivas del alumno, pero aquí aparece el término **competencia discursiva**.

(39) La lengua extranjera tiene como meta ampliar el conocimiento que el alumno ya tiene del lenguaje verbal, apoyándose en estructuras conocidas para desarrollar otras, en diferentes niveles; por lo tanto, posibilita la construcción de significados y la expansión de su competencia discursiva, oral y escrita, además de desarrollar habilidades de lectura, decodificación e interpretación textual (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 104)<sup>112</sup>.

El concepto de *competencia discursiva* nace en el marco de los estudios de la etnografía de la comunicación, como desarrollo del concepto de *competencia comunicativa* propuesto por D. Hymes (1971/ 1995, p. 34). De esta forma, comprendemos que la competencia discursiva como capacidad que tiene un individuo para actuar de forma eficaz y adecuada en una lengua, es decir, ser competente en este ámbito, implica tener habilidad para llevar a cabo diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos.<sup>113</sup> Debemos señalar que el modelo más reciente de la competencia discursiva se concibe como una de las competencias pragmáticas y se refiere tanto al dominio de géneros discursivos como de secuencias textuales (MCER, 2001).

En la primera sección de las OCEM-LEM, que trata del papel educativo de la enseñanza de LE, el documento hace referencia a lo que fue propuesto por Van Ek y Tim (1984), en *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. En (38), podemos observar que el documento brasileño toma como referencia parte de las directrices del proyecto de lenguas modernas propuesto por el Consejo de Europa para definir, dentro de su ámbito, las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

(40) Vale recordar que, desde hace mucho tiempo, se sabe (Van Ek, J. A; J. L. M.

<sup>112</sup> (39) A língua estrangeira tem por meta ampliar o conhecimento que o aluno já possui de linguagem verbal, apoiando-se sobre estruturas conhecidas para desenvolver outras, em diferentes níveis; possibilita assim a construção de significados e a ampliação de sua competência discursiva, oral e escrita, além de desenvolver habilidades de leitura, decodificação e interpretação textual.

<sup>113</sup> Para más información sobre este concepto, véanse Cenoz, 2004; Martín Peris, 2008.

Trim, 1984) que la contribución del aprendizaje de Lenguas Extranjeras, además de cualquier instrumentalización lingüística, está en:

- entender el horizonte de comunicación del aprendiz más allá de su propia y restricta comunidad lingüística, es decir, hacerle entender que hay heterogeneidad en el uso de cualquier lenguaje, heterogeneidad esta que puede ser contextual, social, cultural e histórica [...].

- hacerles entender, con esto, que hay varias maneras de organizar, categorizar y expresar la experiencia humana y de realizar interacciones sociales por medio del lenguaje [...].

- agudizar, de este modo, el nivel de sensibilidad lingüística del aprendiz en lo que se refiere a las características de las Lenguas Extranjeras en comparación con su lengua materna y con los usos de una lengua en la comunicación cotidiana [...].

- con eso, desarrollar la confianza del aprendiz por medio de las experiencias exitosas en el uso de una lengua extranjera, hacer frente a los desafíos cotidianos y sociales del vivir, adaptándose, según sea necesario, a los usos diversos del lenguaje en ambientes diversos sea en la propia comunidad, ciudad, provincia, país o fuera de esos).

Por lo tanto, el valor educativo del aprendizaje de una lengua extranjera va mucho más allá de la mera capacitación del aprendiz para usar una lengua en particular para fines comunicativos (OCEM-LEM, 2006, p. 92)<sup>114</sup>.

Según podemos observar en (40), este documento hace hincapié en algunas finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE. Estas finalidades también han sido propuestas por los demás documentos que hemos mencionado en esta sección. Como ejemplo, podemos señalar la capacidad de ampliar el horizonte de comunicación, que se da a partir del aprendizaje de un nuevo código (LE); la comprensión de que el lenguaje es heterogéneo, lo que implica la ampliación de la capacidad de comprender y realizar las múltiples maneras de organizar, categorizar y expresar la experiencia humana; el desarrollo de la conciencia lingüística, no solo en lo que se refiere a la LE, sino también a lengua materna; y, finalmente, el desarrollo de la confianza del aprendiz a través de experiencias exitosas en la LE.

<sup>114</sup> (40) Vale lembrar que há muito tempo (Van Ek; Trim, 1984) se sabe que a contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação linguística, está em: - entender o horizonte de comunicação do aprendiz para além da sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica [...] - fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem [...] - aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e com relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana [...].

- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz por meio das experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam eles em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

#### **4.3.4 El acceso a la información, a la ciencia y a las tecnologías modernas**

El último eje de análisis que define la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE tiene que ver con el acceso a la información y el uso de los medios tecnológicos.

Sin duda el debate público sobre el desarrollo en el inicio del siglo XXI está vinculado al tema de ‘la sociedad de la información y del conocimiento’. Así pues, esta expresión se ha convertido en uno de estos términos de moda en los medios de comunicación y no siempre presenta una definición precisa. Las transformaciones hacia la sociedad de la información y del conocimiento se han convertido en una tendencia actual, incluso para aquellas sociedades menos industrializadas. En este sentido, estas transformaciones definen un nuevo paradigma que se caracteriza por la tecnología de la información y sus efectos en las relaciones con la economía y la sociedad. En lo que se refiere al contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, hay una enorme expectación con respecto al bienestar de los ciudadanos, dadas las oportunidades que ofrecen a través de la economía digital y a las nuevas aéreas de actuación que se abren, especialmente, en las tecnologías de la información y de la comunicación.

En el capítulo I de esta tesis, destacamos que para Gimeno Sacristán (2010), la sociedad de la información y del conocimiento “[...] es un estadio de las sociedades desarrolladas en las que la información y el conocimiento tienen una mayor relevancia y son más necesarias para su funcionamiento y mantenimiento.”

Otro punto que debemos señalar es la relación que se establece entre este nuevo paradigma mundial marcado por la información y el conocimiento y la educación. Sobre esto, este autor afirma que el discurso sobre la sociedad de la información y del conocimiento adquiere un significado especial para la educación: primero, porque la escuela ha desempeñado un papel importante en el cultivo del conocimiento y en la difusión de la información; y segundo, porque cualquier fenómeno que afecte a las fuentes de donde los sujetos obtengan capital cultural repercute en las prácticas educativas.

En el ámbito educativo, especialmente en el área de la enseñanza-aprendizaje de LE es usual encontrarnos con afirmaciones y propuestas que toman como referencia la importancia de la enseñanza-aprendizaje de idiomas para el individuo y para las sociedades actuales. De esta forma, la enseñanza-aprendizaje de LE tiene la finalidad de posibilitar el acceso a la información, al conocimiento y a las tecnologías modernas. Además, también contribuye a la ampliación del propio espacio cultural del alumno y a promover la formación de un

profesional crítico para hacer frente a los desafíos que el mercado laboral les impone dentro de un nuevo contexto social.

Los documentos oficiales brasileños, que tratan de la enseñanza-aprendizaje de LE en el país, en general, se adecuan a estas necesidades que nos exige la denominada sociedad de la información y del conocimiento. Los PCN-EF-LEM explican esta preocupación cuando afirman que:

(41) El desarrollo de habilidades comunicativas en más de una lengua es esencial para el acceso a la sociedad de la información. Para que las personas tengan un acceso más igualitario al mundo académico, al mundo de los negocios y al mundo de las tecnologías, etc., es fundamental que se comprenda y que se ponga en práctica una enseñanza de Lenguas Extranjeras que ofrezca instrumentos indispensables de trabajo (PCN-EF-LEM, 1997, p. 38)<sup>115</sup>.

En (41) podemos observar dos aspectos importantes que están relacionados con la sociedad de la información: primero, el hecho de reconocer que el aprendizaje de LE ofrece a los alumnos la posibilidad de integrarse socialmente, es decir, no basta que esté en la sociedad, sino que es fundamental que participe en ella. En otras palabras, el documento nos permite comprender que la LE y su aprendizaje es una posibilidad de actuación social y, por lo tanto, contribuye a una mayor igualdad entre los ciudadanos. El segundo punto que nos parece importante destacar en (41) se refiere a las necesidades laborales en el mundo actual, que deben ser también atendidas a través del conocimiento de más de una lengua. En este sentido, podemos interpretar que el aprendizaje de más de una LE tiene como finalidad ofrecer a los ciudadanos (alumnos) las condiciones de ser y de actuar en el ámbito profesional, lo que contribuye a su inclusión en el nuevo modelo de sociedad que se conforma en el siglo XXI. Esta finalidad también la podemos observar en los PCN-EM-LEM.

(42) El aprendizaje de Lengua Extranjera Moderna le da más calidad a la comprensión de las posibilidades de visión de mundo y de diferentes culturas, además de permitir acceder a la información y a la comunicación internacional, necesarias para el

<sup>115</sup> (41) O desenvolvimento de habilidades comunicativas, em mais de uma língua, é fundamental para o acesso à sociedade da informação. Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo das tecnologias etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho.

<sup>116</sup> (42) A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento do aluno na sociedade atual.



desarrollo del alumno en la sociedad actual (PCN-EM-LEM, 1999, p. 131)<sup>116</sup>.

En (42), una vez más observamos la preocupación de los documentos por enfatizar que la enseñanza-aprendizaje de LE amplía nuestras posibilidades de comprender las múltiples formas de visión de mundo, es decir, tal y como ya hemos mencionado en otras secciones, este conocimiento nos amplía los horizontes hacia otras culturas y grupos. Sin embargo, este documento se refiere a la posibilidad de acceder a la información y a la comunicación internacional, una consecuencia muy clara del proceso de globalización que pone en contacto a muchas personas que hablan lenguas distintas.

En este sentido, el desarrollo de las comunicaciones internacionales está vinculado al progreso de las distintas sociedades, ya que este ha permitido la apertura de canales que antes obstaculizaban la obtención de mejores condiciones de vida. La noción de espacio-tiempo ha sido reducida por el avance en el ámbito de las telecomunicaciones, tornando más fácil comunicarse con una persona al otro lado del mundo, o difundir los hechos cotidianos, y no tan cotidianos en la vida de otras sociedades.

En (43), (44), (45) y (46) podemos constatar que los documentos brasileños insisten y, según nuestra opinión, son repetitivos respecto a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE que tratamos en esta sección. Véanse los datos, a continuación:

(43) Conocer y usar lenguas (s) extranjeras (s) moderna (s) como instrumento para acceder a informaciones y a otras culturas y grupos sociales (PCN-EM-LEM, 1999, p. 131)<sup>117</sup>.

(44) Aunque es cierto que los objetivos prácticos – entender, hablar, leer y escribir –, a los que la legislación y los especialistas hacen referencia, son importantes, nos parece que el carácter formativo intrínseco al aprendizaje de Lenguas Extranjeras no puede ser ignorado. Así, pues, es fundamental conferirle a la enseñanza escolar de Lenguas Extranjeras un carácter que además de capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en el nuevo idioma, también propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirles

<sup>117</sup> (43) Conhecer e usar língua (s) estrangeira (s) moderna (s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

<sup>118</sup> (44) Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir

acceder a informaciones de varios tipos al mismo tiempo en que contribuya a su formación general, como ciudadano (PCN-EM-LEM, 1999, p. 148)<sup>118</sup>.

(45) Al apropiarse de una lengua [extranjera], el alumno se apropia también de los bienes culturales que ella abarca. Estos bienes le permitirán acceder a la información, en sentido amplio, así como una inserción social de más calidad de la que podrá beneficiarse y sobre la que podrá interferir (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 93)<sup>119</sup>.

(46) Competencias y habilidades

1. Usar los diferentes lenguajes en los ejes de representación simbólica: expresión, comunicación e información, en los tres niveles de competencia.

Percibir la importancia del aprendizaje y del uso de las lenguas extranjeras modernas por su función intrínseca como vehículos de comunicación fundamentales. Por su carácter funcional y simbólico, las lenguas extranjeras son un medio para acceder al conocimiento y a la información en sentido amplio; permiten, aún, procesos de interlocución, la producción de discurso oral y escrito, así como la lectura y la interpretación de enunciados en sus contextos de uso [...] (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 102)<sup>120</sup>.

En (44) se habla de los objetivos prácticos de la enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, el documento hace referencia al conjunto de actividades comunicativas que deben ser desarrolladas en las clases de LE. Sin embargo, llama la atención sobre la necesidad de no solo desarrollar en los alumnos estas actividades (o habilidades, como las denomina), sino también darles la condición de poder acceder a las informaciones de varios tipos. Para ello, subraya la importancia del carácter formativo de la lengua y la necesidad de un nivel de competencia lingüística para que el alumno pueda, efectivamente, acceder a la información. Aunque el documento no presenta una definición para el término **competencia lingüística**, se puede observar que los PCN-EM-LEM nos llama la atención sobre la importancia de los aspectos formativos de la lengua. Así pues, interpretamos que la competencia lingüística en

---

enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso às informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação em geral enquanto cidadão.

<sup>119</sup> (45) Ao se apropriar de uma língua [estrangeira], o aluno se apropria também dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitirão acesso à informação em sentido amplo, bem como uma inserção social mais qualificada, da qual poderá beneficiar-se e sobre a qual poderá interferir.

<sup>120</sup> (46) 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência. Perceber a importância do aprendizado e do uso das línguas estrangeiras modernas por sua função intrínseca de veículos fundamentais de comunicação. Por seu caráter funcional e simbólico, os idiomas estrangeiros constituem meio de acesso ao conhecimento e à informação em sentido amplo; permitem, ainda, processos de interlocução, a produção do discurso oral e escrito, bem como a leitura e a interpretação de enunciados em seus contextos de uso [...].

este documento se refiere a la competencia gramatical, semántica, léxica, fonológica, ortográfica y ortoépica, necesarias también para la competencia comunicativa del alumno<sup>121</sup>.

Además de la necesidad de una competencia lingüística bien desarrollada, se puede leer en (45) que los bienes culturales que se obtienen cuando el alumno adquiere una LE son importantes para acceder a información de todo tipo. Comprendemos que el bien cultural puede ser material o simbólico o inmaterial. Podemos considerar bienes culturales un río, una casa, una obra de arte, aunque sabemos que su valor cultural no está en lo material, sino en lo que estos elementos representan para una sociedad. En otras palabras, comprendemos que, aunque estos bienes (materiales) se consideren bienes culturales, lo cultural no se origina en lo material, sino en lo simbólico, en lo que ellos representan. Además, no podemos desconsiderar que el conocimiento es un bien cultural importante y colectivo. Cuando hablamos de conocimiento como bien cultural no nos referimos solo a lo relacionado al conocimiento tradicional, sino a todo tipo de conocimiento.

En (46), se afirma que “[...] Por su carácter funcional y simbólico, las lenguas extranjeras son un medio para acceder al conocimiento y a la información en sentido amplio”. Como podemos observar, lo funcional (práctico, utilitario, pragmático) y lo simbólico (alegórico, representativo), que caracteriza las lenguas, permite, a los que de ellas se apropian, acceder a información de todo tipo. Lo funcional está asociado a la función de las LE como vehículo de comunicación entre los hombres y lo simbólico se refiere a las representaciones (socioculturales) que caracterizan las lenguas.

En la próxima sección presentamos los datos recogidos del MCER para analizar cómo este documento define la(s) finalidad(es) de la enseñanza-aprendizaje de LE.

#### **4.4 Las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE**

De entrada, insistimos en el hecho de que el MCER, al contrario que los documentos brasileños, no está dirigido, exclusivamente, al espacio formal de educación. El Marco no se trata de un documento curricular, como ya hemos resaltado en otras secciones de este estudio. Llorián (2007) afirma que:

[...] hemos señalado como errónea la asimilación del Marco de referencia como documento curricular. El concepto de *currículo* va necesariamente asociado a una institución, en la que

---

<sup>121</sup> Trataremos de manera específica de la competencia comunicativa en el capítulo siguiente.

tienen lugar experiencias de aprendizaje, enseñanza y evaluación y, en este ámbito, el currículo tiene el cometido de dar sentido y de articular estas experiencias en respuesta a la demanda de un grupo de ciudadanos. El currículo se materializa en planes de aprendizaje y enseñanza que contienen especificaciones correspondientes a los componentes curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación que se organizan en una estructura vertical (niveles y cursos). Está muy lejos de las posibilidades del Consejo de Europa intentar dar respuesta concreta a las necesidades específicas de los diferentes grupos de ciudadanos que aglutinan las instituciones dedicadas a la enseñanza de lenguas. No se puede esperar que un documento como el MCER contenga especificidades curriculares en términos programáticos (p. 20).

En este sentido, como también señalan otros autores, el MCER es un documento que sirve de referencia a los que aprenden y usan LE y a todos los profesionales que las enseñan y las evalúan, certifican grados de dominio (establecen niveles) o toman decisiones sobre cómo hacerlo. La creación de esta base común permitirá que aquellos implicados en la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa empleen una terminología transparente e inter-comprensible. A modo de ejemplo, esta base común permitirá mayor transparencia y coherencia a la hora referirse al grado de dominio que presenta un aprendiz-usuario en un momento dado de su proceso de aprendizaje.

La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según el MCER, va ligada al papel que desempeña el Consejo de Europa, especialmente en el campo de las políticas lingüísticas en este continente y que, por consiguiente, es reflejo del actual contexto social, político, económico y cultural en el que está inserido el continente europeo. Creado en 1949, el Consejo de Europa es la organización política europea más antigua y, actualmente, reúne 46 países europeos, además de cinco otros Estados de continentes variados, que fueron admitidos en la condición de observadores interesados en los trabajos desarrollados por el Consejo (Estados Unidos, Japón, Canadá y México). Como es bien sabido, el Consejo de Europa ha sido creado con los siguientes objetivos: a) defender los derechos humanos y la democracia parlamentaria y asegurar la preeminencia del Estado de derecho; b) concluir acuerdos a escala europea para armonizar las prácticas sociales y jurídicas de los Estados miembros, c) favorecer la concienciación del concepto de *identidad europea* basada en los valores comunes más allá de las diferencias culturales. A partir de 1989, el Consejo pasa a tener también la particular misión de: a) constituirse como punto de referencia político y como el guardián de los derechos humanos para las democracias postcomunistas de Europa; b) ayudar a los países de Europa central y oriental a poner en marcha y a consolidar las reformas políticas, legislativas y constitucionales paralelamente a las reformas económicas, proporcionar los conocimientos y actitudes específicos en ámbitos como los derechos humanos, la democracia local, la educación, la cultura o el medio ambiente.

Debemos destacar que el primer capítulo del MCER trata, en especial, del contexto político y educativo del documento. Para ello, aborda las funciones del Consejo de Europa y sus políticas lingüísticas. Los datos que hemos recogido en este capítulo son sumamente importantes para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

Este análisis no puede desconsiderar que los principios y valores que subyacen en el MCER han sido la carta de presentación del Consejo de Europa, que se concretan en este documento y en otros proyectos llevados a cabo por esta organización. Considerando la estrecha relación entre las funciones del Consejo de Europa, las políticas lingüísticas llevadas a cabo por esta institución y la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE propuestas por el MCER, nos parece importante destacar que:

(47) [...] el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Esto se debe a que la mejora de la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que a su vez provoca una mayor comprensión y una colaboración más intensa. El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y actuar y, a la vez, más responsables y participativos en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática (MCER, 2002, p. XII).

Podemos apreciar en (47) que la mejora de calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales es, bajo nuestro criterio, la mayor preocupación del Consejo de Europa. Además, en (47) también se expone que la mejora en la comunicación entre los europeos a través de la enseñanza-aprendizaje de LE produce: a) mayor movilidad; b) contacto más directo; y, en consecuencia; c) mayor comprensión y colaboración. A estas finalidades se suman la posibilidad de desarrollar actitudes, autonomía y mayor responsabilidad y participación en las relaciones que el individuo establece con otros sujetos. Como podemos observar, en conjunto, todas estas finalidades apuntan al desarrollo de una ‘ciudadanía democrática’. En este sentido, comprendemos que el desarrollo de una ciudadanía democrática es esencial en lo que respecta a la función principal del Consejo de Europa, que es la de promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuya, junto con las demás actividades de la Organización, a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, fundamentos de la democracia. Llorián (2007) dice que:

El Consejo de Europa pondera la construcción de una realidad política, social y económica europea sobre las bases de la democracia, la cual implica la participación activa de los ciudadanos en la vida política. Esta participación sería imposible si los europeos no pudieran acceder a la información que precisan para ello y no comprendieran o no sintieran como propios los problemas de sus conciudadanos (p. 44).

Sobre los fines y los objetivos de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa y la función que tiene el MCER como colofón de estas políticas, el documento explica que:

(48)

#### 1.2. Los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa

El Marco de referencia cumple el objetivo principal del Consejo de Europa según se define en las recomendaciones R (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: «conseguir una mayor unidad entre sus miembros» y aspirar a este objetivo «adoptando una acción común en el ámbito cultural».

La labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, organizada desde su fundación en una serie de proyectos a medio plazo, ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- Que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos.
- Que sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación.
- Que los estados miembros, al adoptar o elaborar políticas nacionales en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, pueden conseguir una mayor convergencia a nivel europeo por medio de acuerdos adecuados para una continuada cooperación y coordinación de sus políticas (MCER, 2002, p. 2).

Como se puede leer en (48), la labor del Consejo Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas ha obtenido coherencia y continuidad mediante la adhesión a tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Hemos destacado aspectos que consideramos fundamentales en los principios establecidos por los Ministros del Consejo de Europa y que traducen la concepción del Consejo sobre las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE

en el contexto europeo. En un continente con una diversidad tan grande de lenguas nativas, la motivación para el aprendizaje de una LE cobra un valor innegable, por lo que esta tiene finalidades importantes, que son propuestas por el Consejo de Europa y que se pueden observar en (48). Así pues, podemos destacar que ‘conseguir una mayor unidad entre los europeos’ es una de las finalidades de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y, a su vez, de la enseñanza-aprendizaje de LE en este continente. Para alcanzar esta unidad, el documento propone que se superen las barreras de la diversidad lingüística y cultural, lo que significa acercarse por medio del aprendizaje de las LE. Aún tomando como referencia lo que se presenta en (48), resaltamos la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE para la ‘comunicación’ y la ‘interacción’ entre los europeos. Es decir, tal y como propone el MCER, el aprendizaje de una LE supera la idea de LE como un instrumento de comunicación, en el sentido instrumental y se convierte, además de eso, en una herramienta de interacción, que permite fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación. Estas finalidades son, sin duda, las que motivan las acciones que ha puesto en marcha el Consejo de Europa en los últimos cincuenta años y que justifican en el MCER la necesidad de enseñar y aprender LE en Europa. Como es sabido, históricamente, el continente estuvo dividido por luchas originadas en intereses económicos así como por choques raciales y, actualmente, ha desarrollado un proyecto cultural de unidad, pacificación y comprensión mutua entre pueblos europeos de diferentes culturas. Por este motivo, la enseñanza de LE ha sido uno de los puntos fuertes de las políticas del Consejo de Europa, pues el aprendizaje de lenguas fomenta una comunicación más eficaz entre estos pueblos, promueve un mayor acercamiento y fomenta la tolerancia frente a las diferencias.

A continuación, en (49), presentamos parte de la publicación de la Recomendación R (98) 6, del Comité de Ministros, que se encuentra en el capítulo 1 del MCER. Según esta Resolución se debe:

(49)

[...]

- Preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no sólo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria.
- Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas.

- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien los medios necesarios en todos los niveles educativos.
- Evitar los peligros que pudieran ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva (MCER, 2002, p. 3)

Por medio de la Resolución (98) 6, que aquí resumimos en (49), se establecen los objetivos políticos de las acciones del Consejo de Europa en lo que concierne a la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa. Dichas acciones han sido puestas en marcha por el Consejo para la Cooperación Cultural, a través de su Comisión para la Educación y su Sección de Lenguas Modernas. Los objetivos que persigue el Consejo de Europa, debidamente plasmados en el MCER, que, desde nuestra comprensión, representan las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el continente, pueden ser resumidos en: a) movilidad internacional; b) cooperación; c) entendimiento, tolerancia y respeto mutuos; d) preservar la diversidad cultural europea; e) comunicación e interacción. Como podemos observar en otros datos, el MCER insiste que dentro de una Europa multilingüe y multicultural que busca alcanzar mayor integración, la enseñanza-aprendizaje de LE juega un papel de suma importancia.

Al proponer el desarrollo y la intensificación de la enseñanza de LE, el Consejo de Europa, directa e indirectamente, facilita la consecución de los demás objetivos, ya que el aprendizaje de lenguas facilita la comunicación y promueve mejores relaciones comerciales, políticas y culturales entre los ciudadanos europeos.

Como ya hemos observado, el aprendizaje de LE facilita la movilidad en Europa. La movilidad, a su vez, contribuye al aumento de la competitividad entre las empresas europeas y de los ciudadanos en este continente. Ahora bien, si tratamos en especial la movilidad en el ámbito académico, Matín (2009) nos ayuda a entenderla cuando nos dice que:

La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura de una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir y facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie el mayor número de ciudadanos. Como puede fácilmente inferirse, la movilidad requiere individuos capaces de desenvolverse eficazmente en entornos diferentes al del país, lengua y cultura de origen (p. 2).



Por todas estas razones, se justifica por qué la movilidad europea es, sin duda, uno de los puntos clave de las políticas, no solamente lingüísticas, adoptadas por el Consejo de Europa y, en este escenario, estamos convencidos de lo fundamental que es el aprendizaje de LE.

En (50), también podemos observar la extensión de las finalidades propuestas para la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa:

(50) La primera cumbre de jefes de Estado dio una relevancia especial a este último objetivo [en 49], al identificar la reacción violenta de los xenófobos y de los ultranacionalistas como un obstáculo fundamental para la movilidad y la integración europea así como una amenaza importante para la estabilidad de Europa y para el buen funcionamiento de la democracia. La segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando así mayor importancia a otro objetivo que se ha tenido en cuenta en proyectos recientes; a saber:

Propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social (MCER, 2002, p. 3).

Una vez más el documento muestra preocupación por la necesidad de movilidad y la integración europea. Además, el MCER deja clara la necesidad de preparar a los europeos para una ciudadanía democrática. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de LE tiene una finalidad importante en la superación de las diferencias y de las manifestaciones de xenofobia para permitir la construcción de una sociedad más libre y más responsable socialmente. Sin embargo, si analizamos lo que dice el documento en (50), notamos que este habla de “propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social”. Es decir, de lo anterior, podemos inferir que el documento admite que no solamente a través de la enseñanza-aprendizaje de LE se logra mayor libertad de pensamiento y de acción, sino que es importante, además, el método que se utiliza para enseñar-aprender una LE.

También se puede observar en el MCER, que las actividades del Consejo para la Cooperación Cultural y su Comisión para la Educación, a través de su sección de Lenguas Modernas se ha preocupado por fomentar, apoyar y coordinar esfuerzos realizados por los diferentes gobiernos e instituciones no gubernamentales en el sentido de mejorar la enseñanza de LE en Europa. Para lograr éxito en estos objetivos, han sido creadas algunas medidas generales, que han de conocerse:

(51)

1. Asegurar, siempre que sea posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan de medios eficaces para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros estados miembros (o de otras comunidades que pertenezcan a su propio país), así como las destrezas para el uso de esos idiomas que les permitan **satisfacer las necesidades comunicativas** y, en concreto:

1.1. Desenvolverse en los **intercambios de la vida diaria** de otro país y ayudar en ello a los extranjeros que residen en su propio país.

1.2. **Intercambiar informaciones e ideas** con jóvenes y adultos que hablen una lengua distinta y **comunicarles sus pensamientos y sentimientos**.

1.3. Alcanzar una **comprensión más amplia y más profunda de la forma de la vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales**.

2. Fomentar, facilitar y apoyar los esfuerzos que profesores y alumnos de todos los niveles les realizan para aplicar en su propia situación los principios de construcción de sistemas de aprendizaje de lenguas (tal y como se desarrolla progresivamente en el programa de Lenguas Modernas del Consejo de Europa).

2.1. Fundamentando la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en las **necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos**.

2.2. Desarrollando **objetivos útiles y realistas** lo más explícitamente posible.

2.3. Desarrollando métodos y materiales apropiados.

2.4. Elaborando formas e instrumentos adecuados para la evaluación de los programas de aprendizaje.

3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más adecuados que permitan a los distintos tipos de alumnos la **adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas**" (MCER, 2002, p. 3, la negrita es nuestra).

Mediante el uso de los términos destacados en negrita queremos ser reiterativos sobre la finalidad de la enseñanza de LE como instrumento necesario para "satisfacer necesidades comunicativas", lo que posibilita la capacidad para "desenvolverse en los intercambios de la vida diaria". Como herramienta de comunicación, la LE contribuye al fortalecimiento de las relaciones interculturales entre individuos de diferentes culturas, como es el caso de las relaciones que se establecen entre extranjeros y autóctonos, por ejemplo. Tomando esta realidad como reflexión, podemos argumentar que por medio del conocimiento de otras lenguas y culturas los individuos estarían mucho más sensibles a las posibles diferencias lingüístico-culturales y, por esta razón, serían más capaces de ser solidarios y tolerantes, lo que les permitiría una "comprensión más amplia y profunda" de otras formas de vida y de pensamiento. Otro punto que merece nuestra atención, y que podemos observar en (51), se

refiere a las “necesidades y motivaciones” del alumno para el aprendizaje de LE. El documento europeo, en muchas referencias, muestra la importancia de las necesidades y motivaciones individuales, así como los recursos de los que dispone el alumno para aprender una o varias lenguas. Por lo tanto, nos parece que, desde esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje de LE adquiere un sentido real para estos alumnos, es decir, se aprende por un motivo concreto y útil. Por lo tanto, nos parece que, desde esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje de LE adquiere un sentido real para estos alumnos, es decir, se aprende por un motivo concreto y útil. De esta manera, destacamos el papel importante que juega el desarrollo de la autonomía del alumno, el cual se presenta mucho más implicado en lograr éxito en los objetivos que ha planteado para su propio aprendizaje. En este sentido, parece que todo el éxito y el fracaso del aprendizaje del idioma depende del alumno, sin tener en cuenta razones sociales o económicas que actúan como factores externos en dicho proceso (cf. García Parejo 2004, 2009).

De igual modo, las Notas al Usuario del Marco y el capítulo 6 del MCER, en la sección que tiene como título *¿Qué tienen que aprender o adquirir los alumnos?*, el documento insiste en el hecho de que las necesidades comunicativas del alumno y de la sociedad son fundamentales. Podemos comprobar esta propuesta en (52) y (53):

(52) Las afirmaciones respecto a los fines y a los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, las actividades y los procesos lingüísticos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (MCER, 2002, p. 129).

(53) [...] el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
  - ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
  - ¿Qué les hace querer aprender?
  - ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
  - ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
  - ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
  - ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?
- Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como

algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos (MCER, 2002, pp. XI-XII).

Como podemos observar, la enseñanza-aprendizaje y el uso de las lenguas tienen que responder a las necesidades del ciudadano. En (53), el documento se refiere no solo a la importancia de atender a las necesidades de los aprendices, sino que, además, resalta la necesidad de atender a otros aspectos, como las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes.

El MCER propone que lo ideal es que los europeos aprendan cuantas lenguas necesiten, en el grado que precisen, y desarrollen una única competencia lingüística, con manifestación en varias lenguas, es decir, según propone el documento, lo ideal es desarrollar la competencia plurilingüe de los europeos. Esta experiencia transcurre a lo largo de toda la vida, en cualquier punto del Continente, eligiendo la modalidad de aprendizaje que mejor se adapte a sus circunstancias (Llorián, 2007). La propuesta del aprendizaje de LE para toda la vida se manifiesta también en (54).

(54) Utilizando la enunciación del Simposio Intergubernamental celebrado en Rüschlikon (Suiza) en noviembre de 1991 a iniciativa del Gobierno Federal Suizo sobre “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”:

- Es necesaria una intensificación del aprendizaje y la enseñanza de idiomas en los países miembros, en aras de una mayor movilidad, una comunicación internacional más eficaz combinada con el respeto por la identidad y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una interacción personal más intensa, una mejora de las relaciones de trabajo y un entendimiento mutuo más profundo.
  - Para conseguir estos fines, es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos.
- [...] (MCER, 2002, p. 4).

Podemos comprobar en (54) que la enseñanza-aprendizaje de LE se debe extender a todas las etapas del ciclo vital. Es decir, su proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia, formalmente, en la preescola y se prolonga a los niveles educativos para adultos. Además, podemos constatar que el MCER insiste en algunas de las finalidades ya mencionadas respecto a la enseñanza-aprendizaje de LE, como la mayor movilidad, la comunicación internacional, el respeto por la identidad y la diversidad cultural, la interacción personal y el

entendimiento mutuo más profundo. Asimismo, podemos observar que el documento amplía las finalidades a medida que incluye otras dos: el acceso a la información y la mejora en las relaciones de trabajo.

Debemos destacar que el MCER no establece un modelo de currículo y de programa de enseñanza-aprendizaje de LE para que se aplique a las diferentes realidades sociales, culturales y lingüísticas. Además, el documento insiste en que se debe atender a las necesidades comunicativas de los alumnos. En este sentido, podemos leer en (55) que el documento propone que los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de LE se pueden definir:

(55)

- a) En función del desarrollo de las competencias generales del alumno [...] de forma que los objetivos tienen relación con el conocimiento declarativo (*savoir*), las destrezas y habilidades (*savoir-faire*), los rasgos de personalidad, las actitudes, etc. (*saber ser*) y con la capacidad de aprender, o más en concreto, con una u otra de estas dimensiones.
- b) En función de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua [...], de forma que los objetivos tienen relación con el componente lingüístico, con el componente pragmático, con el componente sociolingüístico, o con todos ellos a la vez.
- c) En función de la mejor actuación en una o más actividades de lengua específicas [...], de forma que los objetivos tienen relación con la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación.
- d) En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado [...], de forma que los objetivos tienen relación con el ámbito público, el ámbito profesional, el ámbito educativo o el ámbito personal.
- e) En función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas [...], de forma que los objetivos tienen relación con el control de las acciones relacionadas con el aprendizaje y el uso de una o más lenguas y con el descubrimiento o la experiencia de otras culturas (MCER, 2002, p. 133).

Considerando lo que está propuesto en (55), comprendemos que, además de otras finalidades, la enseñanza-aprendizaje de LE tiene como propósito atender a las necesidades comunicativas del aprendiz y estas necesidades pueden variar dependiendo de cada individuo. Al reconocer la posibilidad de la existencia de diferentes necesidades, el MCER establece al menos un conjunto de cinco objetivos que pueden definir diferentes formas de diseño curricular.

En lo que concierne a la influencia del MCER en la elaboración de currículos y programas de enseñanza-aprendizaje de LE en el espacio formal de educación, merece la pena

recordar que este documento no es de naturaleza curricular y tampoco se trata de un documento que impone a los Estados y, a su vez, a sus sistemas educativos. Rosen y Varela (2009) nos ofrecen una clara explicación de cómo el MCER influye en los currículos de las instituciones educativas de Europa.

En los niveles de Educación Infantil, Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria se siguen los currículos publicados por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas correspondientes que tengan correspondencia en materia educativa, o bien las directrices del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia en el Territorio MEC. Estos currículos están publicados en el Boletín Oficial del Estado (BOE) o sus equivalentes regionales (BOCAM, en la Comunidad Autónoma de Madrid, etc.) están inspirados en el Marco, y así lo recogen las leyes correspondientes [...]. Bien es cierto que no todos los profesores conocen qué es el Marco, o bien lo conocen pero no siguen sus recomendaciones ni sus niveles, pero al utilizar un libro de texto que tiene que estar aprobado por la consejería de educación correspondiente, ya se atienen a los contenidos señalados en los currículos oficiales y que se corresponden con un determinado nivel del Marco en el idioma extranjero objeto de estudio (Rosen y Varela, 2009, pp. 130-131).

En la próxima sección, trataremos de forma especial el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Podemos afirmar que el plurilingüismo es el principio que define la política lingüística del Consejo de Europa y, como no podía ser de otro modo, la base sobre la que reposa todo el planteamiento del documento. Consideramos satisfactorio el tratamiento que el documento confiere al plurilingüismo como fenómeno lingüístico y a la competencia plurilingüe como la capacidad que les permitirá a los europeos lograr las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE propuestas por el Consejo de Europa y que se reflejan muy claramente en el MCER.

#### **4.4.1 La competencia plurilingüe y pluricultural**

Este trabajo no podía olvidar prestar especial atención al fenómeno plurilingüe y pluricultural que, tal como define Llorián (2007), es “la piedra angular” de las políticas lingüísticas desarrolladas por el Consejo de Europa y que a su vez, se ha convertido en uno de los pilares de las propuestas presentadas por el MCER respecto a las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE. En este sentido, el Consejo de Europa, a partir de este nuevo paradigma, propone a los ciudadanos europeos ser partícipes en la construcción de un continente plurilingüe y pluricultural. Vencer las barreras lingüísticas y culturales por un lado permite contribuir con la preservación del patrimonio lingüístico y cultural europeo, y por el otro, ayuda a proteger los derechos lingüísticos de los grupos considerados minoritarios

lingüística y culturalmente. A continuación, en (56), podemos observar como el MCER relaciona la importancia política que tiene el aprendizaje de LE y el plurilingüismo.

(56) [...] el Comité de Ministros enfatizó la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo”, y dirigió la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (MCER, 2002, p. 4).

Este dato nos permite interpretar que el plurilingüismo es una de las finalidades más importantes en las políticas para la intensificación y diversificación en el aprendizaje de LE, que propone el Consejo de Europa a través del Comité de Ministros. Esta finalidad se justifica por las necesidades contextuales e históricas (presente y futuro). Además, a partir del plurilingüismo, se alcanzan otras finalidades por medio de la LE: intercambios educativos y las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación y de la información, herramientas fundamentales de ‘inclusión ciudadana’ en el siglo XXI.

Juzgamos muy positivo, y extremadamente importante, el tratamiento que el MCER da al fenómeno plurilingüe. En varios capítulos, y bajo diferentes perspectivas, se alude al tema con el fin de pintar a los lectores una visión teórica que les permita comprender no solamente la propuesta del Consejo de Europa, sino también conocer qué es el plurilingüismo, sus características y en cómo se puede desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural en la clase de LE.

En (57), presentamos la definición que el MCER atribuye al plurilingüismo.

(57) En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo importancia en el enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas. El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o

por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan [...] (MCER, 2002, p. 5).

De lo anterior, podemos comprender que según el enfoque plurilingüe, aprender una LE no significa, necesariamente, dominarla. Tampoco quiere decir aprenderla de forma aislada. Lo que propone la perspectiva plurilingüe es que se desarrolle el repertorio lingüístico del aprendiz para que se manifiesten sus capacidades lingüísticas. Así pues, comprendemos que el enfoque plurilingüe se refiere al repertorio lingüístico de los hablantes. Ser plurilingüe es poseer la capacidad de aprender y de usar más de una variedad lingüística (lengua nacional, regional, minoritaria o de inmigración), a distintos niveles (básico, intermedio, avanzado, etc.) según el contexto de uso. Una vez más vemos reflejadas en las propuestas del MCER la necesidad de enseñar-aprender LE con la finalidad de atender a las necesidades comunicativas del individuo, además de contribuir para la interacción lingüística y cultural de los diferentes grupos que conforman el escenario multilingüe y multicultural europeo. El plurilinguismo facilita la configuración de una identidad lingüística y cultural plural en Europa, lo que evitará que el continente, dada su necesidad política y económica, responda a un panorama uniforme y homogéneo.

Llorián (2007) nos hace comprender mejor la diferencia entre el plurilinguismo y el multilinguismo, al afirmar que:

El documento [el MCER] ahonda su dimensión individual [del plurilinguismo] y lo define por oposición al multilinguismo. El individuo plurilingüe establece, gracias a su capacidad para aprender, una red de relaciones entre las lenguas que aprende y usa, frente al multilingüe, que almacena los conocimientos de las lenguas en las que se comunica en compartimentos mentales estancos (Llorián, 2007, p. 69).

En (58), vamos a constatar que el MCER asocia la idea de fomentar el plurilinguismo entre los ciudadanos europeos con el pluriculturalismo. Es decir, el plurilinguismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, en el que una lengua es, a la vez, un aspecto de la cultura y una forma de acceder a ella. De igual modo, las culturas no coexisten separadamente, sino que se unen en una competencia pluricultural.

(58) El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo.



La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MCER, 2002, p. 6).

De este modo, la enseñanza-aprendizaje de LE tiene una finalidad importante en el desarrollo de la competencia plurilingüe del individuo. Aprender una LE es una forma de también acceder a otras culturas, lo que significa, como hemos visto en (56), que el aprendiz vive una experiencia de interculturalidad. A medida que establece comparaciones, contrastes e interacciones con otra (s) cultura (s), el aprendiz produce diálogos interculturales, que favorecen la construcción de su competencia pluricultural. A continuación, en (59), podemos leer otro ejemplo de cómo el MCER explica los fenómenos del plurilingüismo y pluriculturalismo.

(59) La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas (MCER, 2002, p. 167).

Considerando lo que nos plantea el documento en (59), podemos interpretar que el desarrollo de la competencia plurilingüe y de la competencia pluricultural son dos grandes finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa y que su desarrollo implica la puesta en práctica de otras finalidades a ellas relacionadas: el uso de las LE con fines comunicativos y la posibilidad de establecer relaciones interculturales con otros grupos culturales. Otro dato importante que podemos extraer de (59) es que el documento tiene una visión del aprendiz de LE como agente social. Es decir, el sujeto, aprendiz de una nueva lengua, la aprende y la usa como una manera de actuar en el mundo, que puede ser suyo propio o el mundo extranjero, que se le presenta a través de este nuevo código.

En cuanto al eje de las ideas propuestas por el Consejo de Europa para la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, la competencia plurilingüe y pluricultural juega un papel

importante en el desarrollo de la conciencia lingüística de los aprendices. A continuación, en (60), podemos observar una clara explicación sobre este punto.

(60) La competencia plurilingüe y pluricultural también fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, y en concreto, más consciente de la dimensión lingüística de estas, llegando a controlarlas. Además, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo:

- Aprovecha competencias sociolingüísticas y pragmáticas preexistentes que a su vez desarrolla más.
- Produce una mejor percepción de lo general y lo específico de la organización lingüística de distintas lenguas (una forma de consciencia metalingüística, intralingüística o, por así decirlo, «hiperlingüística»).
- Dada su naturaleza, perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas.

[...]

Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrica con relación a la lengua y a la cultura “nativas”, sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de una lengua y el contacto con una cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje.

En este contexto, es importante fomentar el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de una lengua extranjera en la escuela. No se trata simplemente de elegir una política lingüística en un momento importante de la historia de Europa, por ejemplo. Ni siquiera - por muy importante que esto sea - se trata de aumentar las oportunidades futuras para jóvenes competentes en más de dos lenguas. Se trata también de ayudar a los alumnos a: – Construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio.

- Desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas (MCER, 2001, p. 132).

En una sección anterior a este capítulo, hemos visto que la conciencia lingüística se refiere al conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad consientes al aprenderla. Según afirma el MCER, en (60), la enseñanza-aprendizaje de LE desde el paradigma plurilingüe y pluricultural fomenta el desarrollo de esta reflexión sobre la lengua. Desde nuestro punto de vista, esta conciencia puede alcanzar la meta de establecer relaciones entre la LE y la lengua materna del aprendiz. Cots et al (2007) sostienen que:

Este proceso de reflexión implica una toma de conciencia sobre fenómenos tan diversos como la variación lingüística o los aspectos formales de la lengua, con el objetivo de que el aprendiz pueda participar de forma más efectiva en diferentes situaciones comunicativas, mejorar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje, así como disponer de recursos suficientes a fin de poder formarse sus propios juicios y representaciones mentales sobre cualquier cuestión relacionada con la lengua y la comunicación (p. 21).

El MCER, considerando lo expuesto en (60), nos ofrece, además, otras finalidades que persiguen la enseñanza-aprendizaje de LE a partir del enfoque plurilingüe y pluricultural: perfeccionar el conocimiento del alumno de cómo aprender; perfeccionar su capacidad de establecer relaciones con otras personas y situaciones nuevas; fomentar el respeto por la diversidad de lenguas; ayudar en la construcción de la identidad lingüística y cultural del aprendiz; y desarrollar la capacidad de aprender de los alumnos a partir de la experiencia de relacionarse con otras lenguas y culturas.

De lo presentado en esta sección, podemos afirmar que el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural está en la base de las propuestas del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE y representa el símbolo de las políticas lingüísticas puestas en marcha por el Consejo de Europa. Comprendemos que el desarrollo de esta competencia es la principal finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el continente europeo. Directamente relacionadas, la competencia pluricultural y plurilingüe, buscan preparar a los europeos para convivir y aceptar la diversidad lingüística y cultural, además de desarrollar su capacidad de interaccionar con otros grupos socio-lingüístico-culturales. Esta competencia fomenta la creación de una identidad lingüística y cultural plural, además de establecer redes de conexión entre las distintas culturas presentes en el territorio europeo. Finalmente, esta experiencia, que es lingüística y cultural, rompe con los estereotipos, los prejuicios y con el rechazo a otras formas de concebir el mundo que no están presentes en la cultura del aprendiz.

En la próxima sección, dedicamos unas palabras para tratar de la conciencia intercultural. Somos conscientes de que el desarrollo de la conciencia intercultural es una finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE que está directamente relacionada con el desarrollo de la competencia pluricultural. Sin embargo, dada la relevancia de esta finalidad, optamos por tratarla en una sección aparte.

#### **4.4.2 La enseñanza-aprendizaje de LE y el desarrollo de la conciencia intercultural**

*Interculturalidad, comunicación intercultural, conciencia intercultural y competencia intercultural* son conceptos muy recurrentes en el ámbito académico, en propuestas y manifestaciones de acción social y, como no podía ser de otra manera, son conceptos tratados en el MCER. Para entenderlos, es fundamental tener en cuenta las definiciones que se atribuyen a cultura y a comunicación.

En lo que concierne al interés por la cultura, debemos señalar que este nace con la historia de la Humanidad y surgen textos en los que se narra el encuentro entre dos grupos culturales en libros de viajes o narraciones bélicas (Trujillo Sáez, 2005). Sin embargo, la aparición de la cultura como objeto de estudio se da en los siglos XVI y XVII como uno de los objetivos de los humanistas.

Sobre el origen de la interculturalidad, Alsina (1999) sostiene que este se encuentra en los procesos de descolonización y la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de Naciones Unidas (1945) como foros para el debate intercultural. Actualmente, *interculturalidad* y *competencia comunicativa* se han convertido en finalidades importantes para la enseñanza-aprendizaje de LE (Trujillo Sáez, 2002, citado en Trujillo Sáez, 2005).

Además de *interculturalidad* y de *comunicación intercultural*, el MCER habla por un lado de *conciencia intercultural* y por otro de *competencia intercultural*. Es decir, con el primero, el documento se refiere a un fenómeno cognitivo y con el segundo, a un fenómeno comunicativo. Para entender el concepto de *conciencia intercultural*, nos apoyamos en la definición de *educación intercultural* propuesta por Guilherme (2002). Conforme propone esta autora, la educación intercultural se caracteriza por:

[...] una actitud filosófica, pedagógica, política respeto a la cultura [...] una actitud reflexiva, exploratoria, dialógica y activa respecto al conocimiento y a la vida cultural que permite la disonancia, la contradicción y el conflicto, así como el consenso, la concordancia, y la transformación. Es una labor cognitiva y emocional que tiene como objetivo la emancipación individual y colectiva, la justicia social y el compromiso político (Guilherme, 2002, p. 219, traducción nuestra).

Ruiz Román (2003), en una línea similar, afirma que por *educación intercultural* se entiende el desarrollo del conocimiento crítico sobre la cultura y el fomento de competencias en múltiples culturas. Por lo tanto, no podemos restringir la educación intercultural a una transmisión enciclopédica de conocimientos multiétnicos inventariados y muchas veces folclorizados, sino crear una *competencia cultural* que, además de establecer vínculos más

estrechos con la propia comunidad, sirva para conocer y entender otras perspectivas culturales.

Es importante destacar que muchas veces el uso de términos como **multiculturalidad**, **pluriculturalidad** e **interculturalidad** se da indistintamente. En otros casos, se construyen definiciones equivocadas sobre qué significa cada uno de ellos. Comprendemos que la *multiculturalidad* se refiere a una situación de culturas en contacto. La pluriculturalidad es un rasgo personal cognitivo. La *interculturalidad* se refiere a una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos o más individuos que se perciben uno al otro como pertenecientes a distintas culturas. Por lo tanto, podemos afirmar que la interculturalidad es situacional frente a la pluriculturalidad que es cognitiva y a la multiculturalidad que es social.

Ahora bien, tomando como referencia el MCER, seguiremos analizando en este documento cómo se propone el desarrollo de la conciencia intercultural como finalidad en la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

Aprender a conocer es sumamente importante para el desarrollo de una comunicación intercultural. En (61), el MCER sostiene que la comunicación humana depende del conocimiento y eso incluye todo tipo de conocimiento. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE el conocimiento sobre la comunidad de la lengua objeto de estudio juega un papel importante en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. A continuación, podemos leer como el Marco explica la relación entre el conocimiento que se adquiere y el desarrollo de la comunicación intercultural.

(61) Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. El conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos público o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. El conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural (MCER, 2002, p. 11).

Según hemos leído, a partir del conocimiento que se adquiere, y en especial el conocimiento sobre la comunidad que representa la LE en proceso de adquisición o aprendizaje, se puede establecer la comunicación intercultural. Desde nuestro punto de vista, la comunicación intercultural es el primer paso para que se desarrolle la conciencia intercultural en el aprendiz de LE. Podemos apreciar en (62) que el MCER propone que la conciencia intercultural se da a través de la relación que se construye entre dos mundos: el de origen y el mundo extranjero, mundo al que nos acercamos, con el cual establecemos comparaciones; mundo que nos ayuda a conocernos y/o reconocernos.

(62) El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos nacionales.  
(MCER, 2002, p. 101).

De lo que propone el MCER en (62), nos conviene comentar que el documento explica la conciencia intercultural a partir de dos perspectivas. La primera, mencionada anteriormente, se refiere a la toma de conciencia con relación a lo que se establece entre dos mundos: el propio y el nuevo. Esta conciencia, tal y como la propone el Marco, nos permite reconocer la diversidad social y cultural entre ambos mundos. La segunda, propone que la conciencia intercultural también se refiere al hecho de ser consciente de cómo se presenta una comunidad, sea esta la de origen, sea la extranjera, será siempre a partir de la perspectiva de los demás. De esta forma, la conciencia intercultural supone tanto el conocimiento objetivo como el subjetivo, necesarios para establecer relaciones entre dos mundos culturalmente distintos.

El MCER tiene una visión del aprendiz de LE como un agente social. Es decir, desde este punto de vista se ve al estudiante de una LE como un sujeto que aprende otra lengua para actuar en una sociedad y cultura diferente de la propia. Eso significa, por un lado, actuar socialmente en un contexto en el que utilizará tanto sus competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) como su competencia comunicativa, que le permitirá comunicarse haciendo uso de los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Por otro lado, este mismo sujeto actuará en una cultura diferente y tendrá que desarrollar estrategias de aprendizaje que le ayudarán a mantener el control de este proceso. A continuación, en (63), podemos observar que el Marco se refiere al aprendiz de una LE como un agente social que, a través de las relaciones que establece con otras culturas, amplía la posibilidad de desarrollar su personalidad y su sentimiento de identidad.

(63) [...] Como agente social, cada individuo establece relaciones con un amplio conjunto de grupos sociales superpuestos, que unidos definen la identidad. En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura (MCER, 2002, p. 1).

Como podemos observar, el enfoque intercultural, que permite a los aprendices establecer diálogos interculturales, es fundamental para el desarrollo de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad. Para Grinberg y Grinberg (1993), el sentimiento de identidad es la resultante de un proceso de interacción continua de tres vínculos de integración: el espacial, el temporal y el grupal. El espacial comprende la manera en que el individuo se percibe a sí mismo. El vínculo temporal, indica que para que la identidad se conforme, el individuo debe atravesar diferentes etapas, desde el destete hasta la vejez. El último vínculo, el grupal, establece que la identidad no solo es una cuestión personal sino que se construye también a partir de lo social. Considerando lo expuesto en (63), podemos inferir que el MCER trata la enseñanza-aprendizaje de LE y, como finalidad, el desarrollo del sentimiento de identidad a partir de dos vínculos: el espacial y el social.

El MCER también asume que las propuestas que presenta relacionadas con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE parten de un enfoque orientado a la acción. Es decir, considera tanto a los usuarios de la lengua en general como a los alumnos que la aprenden, como agentes sociales. Como miembros de una sociedad, ellos tienen tareas, no solo relacionadas con la lengua, que deben llevar a cabo considerando las circunstancias y el entorno específico dentro de un campo de acción concreto. A continuación, podemos percibir la relación que se establece en el MCER entre el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la interculturalidad, como una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

(64) De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua. En este sentido, el mismo esquema de categorías se aplicará tanto al alumno como al usuario de la lengua. Hay que hacer, sin embargo, una matización importante: el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea lengua segunda o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (MCER, 2002, p. 167).

Conforme podemos notar, el documento parte de la visión del alumno como un futuro usuario de la lengua, que hará uso tanto de las competencias que ya posee de la lengua y cultura materna, como de la adquirida con la LE. Sin embargo, el Marco afirma que el alumno, futuro usuario de la lengua, no adquiere dos formas de actuar, sino que asume una identidad plurilingüe y desarrolla la interculturalidad. Sobre esta última, el MCER la concibe a partir de tres dimensiones; la conciencia, la destreza y la capacidad. En (65), a continuación, el MCER trata las destrezas y habilidades, es decir, se refiere al saber hacer. Así, pues, en el ámbito de la interculturalidad, el documento propone que estas destrezas y habilidades incluyen:

(65)

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002, p. 102).

Como hemos podido comprobar en los datos presentados en esta sección, el MCER nos ofrece importantes aportaciones con respecto a la interculturalidad y a la competencia intercultural, la cual está directamente vinculada a la definición de competencia general y



competencia comunicativa. Oliveras (2000, p. 38), siguiendo a Meyer (1994), define la competencia intercultural “[...] como parte de una amplia competencia del hablante de una LE, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas”. En base a esta definición, comprendemos que la competencia intercultural permite al aprendiz ser consciente de las variaciones culturales entre su LE y cultura maternas y la lengua y cultura extranjera. Además, el desarrollo de esta competencia intercultural, le permitirá actuar de forma adecuada en contextos pluriculturales. Así pues, teniendo en cuenta la realidad y las necesidades del ciudadano europeo, que vive en un continente plural, en lo que concierne a su diversidad lingüístico-cultural, se justifica en el hecho de ser la interculturalidad y el desarrollo de la competencia intercultural una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

#### **4.5 Conclusiones**

En este capítulo hemos analizado los datos que nos ayudan a comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según describen/proponen los documentos oficiales para la enseñanza de LE en Brasil y en Europa.

Como se puede observar, se analizaron los documentos brasileños en su conjunto y eso se justifica por el hecho de haber muchos puntos de confluencia entre ellos respecto a la categoría analizada. A pesar de que estos documentos se publicaron en momentos diferentes, estos insisten en la función educativa de la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileños, función esta nos ayuda a comprender la finalidad de la enseñanza de LE según los documentos de Brasil.

El MCER está pensado especialmente para este contexto y da uniformidad, coherencia y transparencia a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de LE en el espacio europeo. De esta manera, el MCER busca atender a las necesidades de un continente multilingüe y multicultural en el sentido de vencer las barreras lingüísticas y culturales, los estereotipos y los prejuicios. Así, pues, en conformidad con estos objetivos, la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según el MCER, está relacionada a las políticas lingüísticas desarrolladas por el Consejo de Europa; con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural; y con el desarrollo de la conciencia intercultural.

En líneas generales, y a modo de adelanto del capítulo 6, podemos concluir que, a pesar de las diferencias entre los documentos brasileños y el europeo, el análisis nos permite

identificar puntos de confluencia entre ellos, de modo que el MCER podría resultar de utilidad como un documento de apoyo en la formación inicial y continuada de profesores brasileños de español. Pero volveremos a ello con más detenimiento en el capítulo 6 de este estudio, dedicado a la discusión de los datos.

# Capítulo 5

## LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

[...] es posible hacer que enseñar y aprender lenguas y culturas, interactuar con personas de diferentes mundos culturales, sea más que un simple intercambio de información y de explicación vacíos, sino hacer de esta experiencia, que confirma nuestra existencia, una construcción conjunta, compartida, hecha entre muchas manos. Este amplio mundo que nos cobija incluye, por lo tanto, entre otras cosas, las lenguas con las que nos comunicamos y todos los aspectos que implican su uso, desde las reglas que reglamentan una simple petición de disculpas, hasta la formulación de nuestras ideas más complejas y profundas (Mendes, 2005, p. 161).

### 5.1 Introducción al capítulo

En el capítulo anterior, analizamos la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y en Europa, según datos recogidos de los documentos oficiales tratados en esta investigación. Desde nuestro punto de vista, es sumamente importante definir la finalidad como una de las categorías para el análisis comparativo entre los documentos que representan una acción de política y planificación lingüística en Brasil y en Europa. Zabala (2010, p. 27) defiende que “[...] la determinación de finalidades u objetivos de la educación, ya sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica”. Por lo tanto, cualquier análisis que se haga respecto a la educación lingüística en LE en estos dos contextos requiere un conocimiento previo sobre qué finalidad tiene la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Este análisis nos ha indicado que la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño se centra en la función educativa. En este sentido, teniendo en cuenta los datos recogidos, establecimos cuatro ejes de análisis para comprender la función educativa de la LE: el autoconocimiento del alumno como ser humano y como ciudadano; la comunicación y la comprensión intercultural; la conciencia lingüística; y el acceso a la información, al conocimiento y a las tecnologías de la comunicación modernas. Asimismo, analizamos la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el MCER y encontramos tres puntos clave que orientaron su comprensión: las políticas lingüísticas desarrolladas por el Consejo de Europa y el conjunto de objetivos políticos y educativos para la enseñanza-

aprendizaje de idiomas en este continente; el desarrollo del plurilingüismo y del pluriculturalismo; y el desarrollo de la conciencia intercultural.

Una vez señaladas las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el capítulo anterior, en este nos centramos en el análisis de los datos referentes a la segunda categoría de análisis definida previamente: Los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. Como señala Zabala (2010):

El término “contenidos”, normalmente se ha utilizado para expresar aquello que debe aprenderse, pero en referencia casi exclusiva a los conocimientos de las materias o asignaturas clásicas y, habitualmente, para aludir a aquellos que se concretan en el conocimiento de nombres, conceptos, principios, enunciados y teoremas [...]. Debemos conseguir desprendernos de esta lectura restrictiva del término “contenido” y entenderlo como todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino también incluyen las demás capacidades. De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales. Por lo tanto, también serán contenidos aquellos que posibilitan el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala, 2010, p. 28).

Desde esta perspectiva, Zabala propone que al contestar a la pregunta “¿qué hay que aprender?” estamos hablando de un conjunto de contenidos de naturaleza muy variada que incluye los datos, las habilidades, las técnicas, las actitudes, los conceptos, procedimientos, etc. Al proponer la categoría ‘contenidos’, pretendemos identificar los que los documentos oficiales sugieren y/o definen para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, tanto en lo que atañe al sistema educativo brasileño, como a las diferentes realidades de enseñanza-aprendizaje europeas. Nos apoyamos en la definición del concepto de *contenido* que propone Zabala, sobre todo porque presenta una visión sobre la naturaleza variada de los contenidos de aprendizaje.

Por una parte, los contenidos, al igual que las finalidades, son importantes para comprender las propuestas que plantean los documentos oficiales, que son resultado de la actuación política y la planificación lingüísticas en dos contextos diferentes. Además, como hemos afirmado en la introducción de esta tesis, hacer explícitas estas cuestiones contribuye a que todos aquellos que estamos implicados en la difusión y enseñanza del español en Brasil, brasileños o extranjeros, podamos entender mejor las necesidades e intereses de los estudiantes de español brasileños, así como las necesidades formativas de los docentes de ELE. Por otra parte, debemos constatar que al igual que los demás componentes de un currículo (objetivos y metodología), la definición de los contenidos de un programa de enseñanza-aprendizaje de LE está directamente relacionada con la concepción de lengua y de

aprendizaje sobre la que se sustenta todo el diseño curricular. Así, por ejemplo, ha sido el marco estructuralista el que ha sustentado los programas de enseñanza-aprendizaje de LE hasta los años 70 del siglo XX, por lo que los contenidos de LE estaban centrados en un conjunto de estructuras gramaticales, listas de vocabulario y aspectos fonético-fonológicos, como la pronunciación y la entonación. A partir de las contribuciones de la pragmática, del análisis del discurso y de la lingüística textual, así como de la exhaustiva descripción del concepto de *competencia comunicativa* y de las *competencias parciales* que la conforman, estos contenidos se han ampliado. Como veremos, las propuestas curriculares incluyen actualmente conceptos tales como *funciones*, *tipos de textos*, *conectores textuales* y *marcadores del discurso*. Como veremos, estas tendencias se observan en los documentos de uno y otro continente.

En lo que concierne a la estructura de este capítulo, el análisis de la categoría ‘contenidos de LE’ se organiza en dos partes: la primera, se centra en los documentos brasileños y la segunda, en el MCER. Analizamos los documentos brasileños por separado porque hay puntos respecto a los contenidos que son específicos a cada uno de los documentos. Es decir, entre la publicación de los primeros documentos, los PCN-EF-LEM, en 1998, y las OCEM-LEM, en 2006, podemos observar muchos puntos comunes, pero también comprobamos la influencia de nuevas teorías en la definición de contenidos.

## **5.2 Los contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE propuestos en los documentos oficiales brasileños**

Hemos explicado, en otros puntos de este estudio, que los parámetros y orientaciones curriculares que hemos analizado han sido publicados por el MEC brasileño y forman parte de un conjunto de documentos oficiales que siguen las pautas de la LDB y definen contenidos mínimos para la enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas/materias del currículo en el sistema educativo nacional. Además, hemos insistido en que estos documentos no son dogmáticos, conforman el primer nivel de concreción curricular y deben ajustarse a las necesidades de cada estado y centro de enseñanza.

En este sentido, no vamos a encontrar en estos documentos un inventario de contenidos que deben ser enseñados a los alumnos en la escuela. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir los contenidos que se estudiarán en aula y sobre los que se deben alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de LE.

Los contenidos directamente relacionados con la finalidad de la enseñanza-aprendizaje, es decir, los contenidos, como parte esencial de un programa de enseñanza, consisten en un conjunto de conceptos y procedimientos que los alumnos deben aprender para que puedan alcanzar las finalidades del programa. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño, ¿qué se enseña-aprende para alcanzar la serie de finalidades que identificamos anteriormente? En otras palabras, qué se enseña-aprende para: fomentar el autoconocimiento del alumno como ciudadano; para desarrollar la comunicación y la comprensión intercultural; para facilitar el desarrollo de la conciencia lingüística; y para promover el acceso a la información, al conocimiento y a las tecnologías de la comunicación modernas.

A continuación, presentamos el análisis de los datos de los documentos brasileños respecto a la segunda categoría. Insistimos en que optamos por analizarlos separadamente para demostrar las especificidades de cada uno respecto a la definición de contenidos. Estas especificidades apuntan también a una evolución en lo que atañe a sus propuestas didácticas y son consecuencia de las concepciones sobre la lengua, sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje.

### **5.2.1 Los PCN-EF-LEM**

Reiteramos que los PCN-EF-LEM surgieron en 1997 y son el primer documento curricular nacional que se publica después de la LDB actual, promulgada en 1996. También recordamos que este documento está pensado para el nivel fundamental de la educación y que el volumen sobre el cual nos centramos en este análisis corresponde a la enseñanza-aprendizaje de LE.

Los nuevos parámetros nacionales proponen un cambio de enfoque respecto a los contenidos para la enseñanza en general. Es decir, según esta nueva perspectiva, los contenidos dejan de tener un fin en sí mismos y pasan a ser herramientas para desarrollar las capacidades de los alumnos y así disfruten de los bienes culturales, sociales y económicos.

Otro punto importante que merece ser considerado es el nuevo enfoque otorgado al papel de los contenidos en el proyecto educativo que proponen los PCN; la concepción del contenido escolar se amplía y va más allá de los conceptos y pasa a incluir los procedimientos, los valores, las normas y las actitudes. De este modo, en líneas generales, los

PCN-EF, tratan los contenidos a partir de tres categorías: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (PCN-EF – Introducción, 1997, p. 51)<sup>122</sup>.

Según lo que dispone el documento, los contenidos conceptuales se refieren a la construcción activa de las capacidades intelectuales para operar con símbolos, ideas, imágenes y representaciones que permiten organizar la realidad. Para Zabala (2010), una de las características de los contenidos conceptuales es que el aprendizaje no puede darse por terminado, puesto que siempre va a haber la posibilidad de ampliar o profundizar su conocimiento y de hacerlo más significativo.

Sobre los contenidos procedimentales, el documento afirma que estos representan el saber hacer, lo que implica tomar decisiones y realizar un conjunto de acciones de manera ordenada con el objetivo de alcanzar una meta. El documento advierte sobre la necesidad de no analizar los contenidos procedimentales bajo una visión mecánica sobre el aprendizaje, sino a partir de lo que se considera el propósito fundamental de la educación: hacer que los alumnos construyan instrumentos para analizar, de manera autónoma, los resultados que alcanzan y los procesos que ponen en marcha para lograr los objetivos que proponen en su aprendizaje. Para Zabala (2010, p. 42), los contenidos procedimentales “[...] incluyen entre otras cosas las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos – es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de un objetivo”.

La introducción de los PCN-EF, que está dirigida a todas las aéreas, también hace referencia a los contenidos actitudinales. Sobre estos, el documento sostiene que están incluidos en todos los conocimientos escolares adquiridos. Además, defiende que estos conocimientos son de naturaleza compleja y que, desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de valores y actitudes ha sido poco trabajado. Finalmente, los PCN-EF (Introducción) destacan que, además de las cuestiones del ámbito emocional, es importante considerar en el aprendizaje de los contenidos actitudinales el hecho de que cada alumno pertenece a un grupo social con sus propios valores y actitudes (PCN-EF, Introducción, 1997, pp. 51-54).

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE, hay tres palabras importantes que destacar cuando tratamos los contenidos actitudinales: valores, tendencias y normas. Para Zabala (2010, p. 45), los valores son “los principios o las ideas éticas que permiten a las personas emitir un juicio sobre las conductas y su sentido”. Sobre las actitudes, el autor

---

<sup>122</sup> Los PCN-EF – Introducción (1998) corresponde a un volumen que presenta una introducción a los PCN en general. No se refiere exclusivamente a la LE, sino a todas las materias del currículo.

propone que estas “[...] son tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera”. Para terminar, afirma que las normas “[...] son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas situaciones que obligan a todos los miembros de un grupo social”. Así, pues, comprendemos que desde una perspectiva mucho más amplia sobre los contenidos que forman parte de la formación educativa, la enseñanza-aprendizaje de LE va más allá de un proceso de transmisión y asimilación de conceptos y de reglas descontextualizadas que se alejan de una visión compleja respecto a la realidad en la que el alumno está inmerso.

También podemos afirmar que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales están vinculados a los cuatro pilares (saberes) de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Estos pilares, como ya hemos explicado en otro momento, han sido ampliamente divulgados a partir de la década de los 90 y representan la base de las nuevas perspectivas de la educación para el siglo XXI.

En lo que atañe a qué se enseña-aprende en LE, los PCN-EF-LEM indican cuatro ejes de contenido. Según propone el documento, el uso del lenguaje en la comunicación implica el conocimiento del mundo, de la organización textual y el conocimiento del sistema, además de la capacidad para usar estos conocimientos (actitudes) para la construcción social de los significados en la comprensión y producción (escrita y oral). En (66), se explicitan esos cuatro ejes de contenido.

(66) Los contenidos propuestos tienen como base que el uso del lenguaje en la comunicación implica el conocimiento (del sistema, del mundo y de la organización textual) y la capacidad de usar ese conocimiento para la construcción social de los significados en la comprensión y producción escrita y oral [...]. Los contenidos se organizan a partir de cuatro ejes: conocimientos de mundo, conocimiento del sistema, tipos de texto y actitudes (PCN-EF-LEM, 1997, p. 71)<sup>123</sup>.

Del mismo modo consideramos importante presentar algunas consideraciones, también sobre los ejes de contenido que propone el documento (67), como podemos leer a continuación.

---

<sup>123</sup> (66) Os conteúdos propostos têm por base que o uso da linguagem na comunicação envolve o conhecimento (sistêmico, de mundo e de organização textual) e a capacidade de usar esse conhecimento para a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral [...]. Os conteúdos estão organizados em torno de quatro eixos: conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes.



(67) Ejes de contenido. La organización a partir de ejes tiene como objetivo demostrar la importancia de cada uno de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no deben ser tratados de manera independiente, pues hay conexiones entre los contenidos que indican cada uno de ellos.

El enfoque del tratamiento de los contenidos se debe centrar en el aprendizaje de estrategias de construcción del significado a través de la Lengua Extranjera, puesto que se enfatiza la implicación discursiva del alumno al proporcionar el aprendizaje de una lengua por medio del aprendizaje de cómo debe usarla [...].

Los contenidos se refieren no solo al aprendizaje de conceptos y procedimientos sino también al desarrollo de una conciencia crítica de los valores y actitudes respecto al papel que la lengua extranjera representa en el país, a los usos que se hace de ella en la sociedad, al modo en que se representan las personas en el discurso, al hecho de que el uso del lenguaje implica necesariamente la identidad social del interlocutor.

El punto de partida para el tratamiento de los contenidos se basa en el conocimiento previo que el alumno tiene de su lengua materna; por lo tanto, el criterio principal de gradación de unidades es la familiaridad que posean los alumnos de los contenidos indicados. Es decir, el criterio de gradación y adecuación de los contenidos debe considerarse el conocimiento del alumno respecto a su lengua materna y al conocimiento de mundo, para que el aprendizaje sea significativo para el alumno (PCN-EF-LEM, 1997, p. 71)<sup>124</sup>.

De lo anterior, ponemos de relieve algunas de las consideraciones que hace el documento. Primero, resaltar el hecho de que la definición de ejes de contenido se justifica dada la importancia que tiene el tratamiento integrado de cada uno de estos ejes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. El segundo punto está relacionado con el enfoque que se debe dar al tratamiento de estos contenidos, el cual ha de estar centrado en el desarrollo de estrategias para la construcción de significados por medio de la LE que se enseña-aprende. La construcción de significados se alcanza no solo a través de los conocimientos que se aprenden sobre la lengua, sino también de cómo esta debe usarse en las interacciones discursivas que se establecen entre los diferentes sujetos, sean estas orales o escritas. El tercer punto se refiere a

<sup>124</sup> (67) Eixos de conteúdo. A organização por eixos busca evidenciar a importância de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem. Não devem, no entanto, ser tratados de maneira independente, pois há conexão entre os conteúdos indicados em cada um deles. O enfoque no tratamento dos conteúdos deve estar na aprendizagem de estratégias de construção do significado via Língua Estrangeira, posto que se enfatiza o engajamento discursivo do aluno ao proporcionar a aprendizagem de uma língua por meio da aprendizagem de como usá-la. Isso possibilita que continue a aprender por si mesmo quando o curso terminar [...]. Os conteúdos referem-se não só à aprendizagem de conceitos e procedimentos como também ao desenvolvimento de uma consciência crítica dos valores e atitudes em relação ao papel que a língua estrangeira representa no país, aos seus usos na sociedade, ao modo como as pessoas são representadas no discurso, ao fato de que o uso da linguagem envolve necessariamente a identidade social do interlocutor. O ponto de partida para o tratamento dos conteúdos pauta-se pelo pré-conhecimento que o aluno tem de sua língua materna; portanto, o critério principal de gradação das unidades é a familiaridade que os alunos têm com os conteúdos indicados. Isso quer dizer que o critério de gradação e adequação dos conteúdos deve considerar o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo, para que a aprendizagem seja significativa para o aluno.

los contenidos que deben desarrollarse sobre la LE. En consonancia con las propuestas generales de los PCN-EF para todas las áreas del conocimiento, los PCN-EF-LEM también reconocen tres tipos de contenidos: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Como se puede observar en (67), además del conocimiento conceptual y procedimental, el actitudinal favorece el desarrollo de una conciencia crítica de los valores y actitudes con respecto a la función que la LE desempeña en el país, a los usos que se hace de ella en la sociedad, al modo en que las personas se representan en el discurso, al hecho de que el uso del lenguaje implica necesariamente la identidad social del interlocutor.

A continuación, presentamos un esquema que hemos elaborado a partir de las propuestas de los PCN-EF-LEM con relación a los contenidos que deben desarrollarse en la enseñanza-aprendizaje de LE.

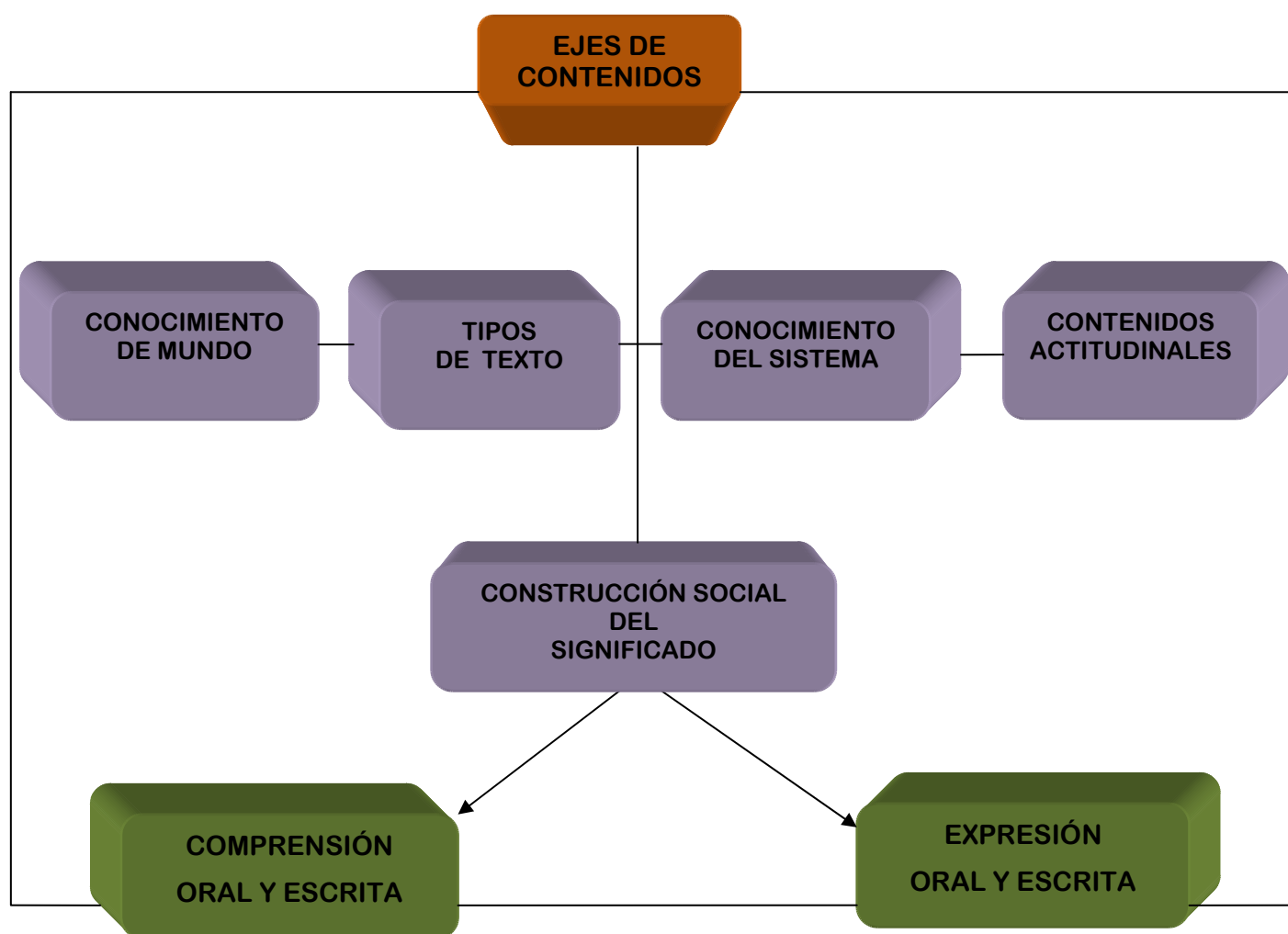


Figura 3: Ejes de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE (PCN-EF-LEM)

En la figura 3, representamos los contenidos que proponen los PCN-EF-LEM. Como podemos observar, el conocimiento de mundo, los tipos de texto, el conocimiento del sistema y los conocimientos actitudinales constituyen los cuatro ejes de contenidos propuestos por este documento. Estos conocimientos conforman la competencia comunicativa del alumno y lo preparan para su actuación discursiva (PCN-EF-LEM, 1997, p. 29). Se pretende que, además de apropiarse del conocimiento, el alumno desarrolle la capacidad de utilizar este conocimiento en la construcción social de significado a través de la LE. En (68), podemos comprobar que la capacidad para usar estos conocimientos de manera integrada favorece al alumno en su desarrollo de actividades comunicativas de comprensión y de producción escrita y oral.

(68) Los usos de los contenidos del conocimiento del sistema, del mundo y de la organización textual y los contenidos actitudinales en la construcción social del significado son viabilizados a través de los procedimientos metodológicos que van a permitir el desarrollo de las habilidades comunicativas (PCN-EF-LEM, 1997, p. 75)<sup>125</sup>.

A continuación, presentamos datos de los documentos que nos explican cómo los PCN-EF-LEM definen cada uno de los ejes de contenidos que propone para la enseñanza-aprendizaje de LE.

En general, el conocimiento del mundo se refiere al conocimiento ya incorporado en las estructuras cognitivas de los alumnos. Este conocimiento resulta de las experiencias de las interacciones en el mundo social, que incluye, por ejemplo, sus experiencias en la familia, en la escuela, con los vecinos, en las actividades de ocio, etc. En este sentido, debemos considerar que esta clase de conocimiento se construye tanto en ambientes formales de aprendizaje como en situaciones informales, como ver la televisión, viajar, conectarse a internet, charlar con amigos, etc. Además, es importante tener en cuenta que este conocimiento puede variar de un individuo a otro, puesto que refleja las experiencias individuales de cada persona.

En el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE, el conocimiento del mundo es sumamente importante, puesto que se trata de un recurso necesario para usar la LE en las actividades de comprensión y producción oral y escrita. Además, el conocimiento del mundo

---

<sup>125</sup> (68) Os usos dos conteúdos do conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual e os conteúdos atitudinais na construção social do significado são viabilizados por meio de procedimentos metodológicos que irão possibilitar o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

permite al alumno reflexionar sobre hábitos y costumbres de otros grupos culturales y contribuye para definir su propia identidad cultural, como miembro de un grupo y/o como individuo. En (69), podemos leer a qué contenidos se refieren los PCN-EF-LEM cuando hablan de conocimiento del mundo.

(69) Los contenidos referentes al conocimiento del mundo pueden estar relacionados con:

- la vida de los niños en la escuela, los problemas de locomoción hasta la escuela, la vida en familia, las actividades de ocio con los amigos, los problemas de la ciudad, del estado y del país en que viven;
- la determinación de la división del trabajo en casa, en base a las identidades sociales de chicos y chicas, la convivencia entre chicos y chicas, el respeto a las diferencias entre personas (desde el punto de vista étnico o de aspecto físico, por ejemplo), problemas ecológicos en la ciudad en que viven, los derechos y responsabilidades del aprendiz y del ciudadano;
- la convivencia entre chicos y chicas en la cultura de la lengua extranjera; la vida en la escuela en otro país, los derechos conquistados por las mujeres en otros países; la organización de las minorías (étnicas y no étnicas) en otras partes del mundo;
- la visión de la cultura de la lengua extranjera como múltiple; la organización y la ética política en otros países; las campañas de información sobre el SIDA en otras partes del mundo; la cuestión de la opción sexual en otros países, etc. (PCN-EF-LEM, 1997, pp. 72-73)<sup>126</sup>.

Como podemos comprobar, el conocimiento de mundo está relacionado con los conocimientos que se tiene sobre el mundo, los cuales son imprescindibles para la actuación discursiva del alumno en una LE. Así pues, las dificultades que pueda tener el alumno a causa de la falta de un conocimiento del sistema adecuado sobre la LE, pueden ser superadas en cierta medida si este ya conoce el asunto de que trata la actividad de interacción oral o escrita, por ejemplo. Para Martin Peris (2008), en el campo de la didáctica de las LE, se ha utilizado fructíferamente la noción del conocimiento del mundo para la comprensión de mensajes

<sup>126</sup> (69) Os conteúdos referentes ao conhecimento de mundo podem estar relacionados: à vida das crianças na escola, aos problemas de locomoção até a escola, à vida em família, às atividades de lazer com os amigos, aos problemas da cidade, do estado e do país em que vivem; à determinação da divisão do trabalho em casa, com base nas identidades sociais de meninos e meninas, à convivência entre meninos e meninas, ao respeito às diferenças entre as pessoas (do ponto de vista étnico ou de tipo físico, por exemplo), a problemas ecológicos na cidade em que vivem, aos direitos e responsabilidades do aprendiz e do cidadão; à convivência entre meninos e meninas na cultura da língua estrangeira; à vida na escola em outro país; aos direitos conseguidos pelas mulheres em outros países; à organização das minorias (étnicas e não-étnicas) em outras partes do mundo; à visão da cultura da língua estrangeira como múltipla; à organização e à ética políticas em outros países; às campanhas de esclarecimento sobre a Aids em outras partes do mundo; à questão da opção sexual em outros países etc.

orales y escritos, un recurso que se ha denominado “procesamiento desde arriba”. Además, el autor menciona que otra aplicación de este concepto ha sido útil para percatarse del choque cultural que puede producirse en la enseñanza-aprendizaje de LE, puesto que el conocimiento del mundo compartido por una cultura no tiene por qué coincidir con el de otra (Martin Peris, 2008). Podemos observar en (68), que los PCN-EF-LEM también hacen referencia a conocimientos del mundo que están relacionados con aspectos socioculturales de la vida en otro país. En este sentido, podemos inferir la preocupación del documento por evitar el choque cultural en la enseñanza-aprendizaje de LE.

El segundo eje de contenido que definen los PCN-EF-LEM se refiere al conocimiento de la organización textual o también conocido como conocimiento intertextual. Este conocimiento tiene que ver con lo que los PCN-EF-LEM denominan “rutinas interactivas”, es decir, están relacionadas con las convenciones sobre la organización de la información en textos orales y escritos que las personas usan al implicarse en la construcción del significado. Eso explica el hecho de que los usuarios de lenguas diferentes no siempre organizan los textos escritos y orales de la misma manera. Como ejemplo, podemos citar las diferencias entre una conversación informal en inglés y en portugués. En el caso del inglés, no se permiten tantas interrupciones y fraccionamiento de los temas como en portugués. Igualmente, un texto escrito en inglés no permite tantas digresiones del tópico principal como en un texto escrito en portugués. Este conocimiento es fundamental en las actividades de producción y comprensión oral y escrita.

Elena (2008) afirma que en la comunicación diaria clasificamos intuitivamente una gran cantidad de textos y para ello utilizamos esquemas que nos permiten identificar ciertos tipos de uso lingüístico convencionales y reconocibles, que responden de alguna manera a nuestras expectativas. A modo de ejemplo, hay señales que intervienen en el proceso de reconocimiento textual espontáneo: el formato; una organización textual marcada (párrafos, versos, líneas en blanco, formularios); expresiones prototípicas; algunos clichés y muletillas (*Érase una vez, En nombre del Rey*, etc.). Sobre este tema, la autora destaca que:

Sea cual sea la naturaleza y grado del conocimiento textual que los hablantes de una lengua poseen, lo cierto es que para identificar un contrato, una carta, una receta, una novela o una noticia como clases textuales se necesita tener almacenadas en la memoria ciertas estructuras, muestras textuales más o menos fijas, que representan formas convencionales de comunicación empleadas en cada acto comunicativo (Elena, 2008, p. 156).

En (70), los PCN-EF-LEM explican de qué manera el alumno utilizará el conocimiento sobre los tipos de texto en el aprendizaje de LE. En (71), el documento cita

algunos tipos de texto (orales y escritos) con los que los alumnos de este grupo de edad están más acostumbrados como usuarios de su lengua materna y que les ayudará en el aprendizaje de LE.

(70) El alumno utilizará el conocimiento de tipos de texto:

- en la lectura, en la escritura, en la producción y comprensión del habla;
- en el reconocimiento y en la comprensión de la organización textual;
- en el reconocimiento de la función social del texto;
- en la participación en interacciones de naturaleza variada (diálogos, presentaciones orales, etc. (PCN-EF-LEM, 1997, pp. 73-74)<sup>127</sup>.

(71) La determinación de contenidos sobre los tipos de texto (orales y escritos) se basa en aquellos que los alumnos de este grupo de edad están más acostumbrados como usuarios de su lengua materna:

- cuentos, versos populares, historietas, instrucciones de juegos, chistes, trabalenguas, anuncios, diálogos cortos, las etiquetas de envases, carteles, canciones, pequeñas noticias;
- entrevistas, programas de televisión, textos publicitarios, cartas, informes, clasificados, poemas, editoriales de periódicos, artículos periodísticos, textos de enciclopedias, las entradas de diccionario, recetas, cartas, declaraciones de derechos (PCN-EF-LEM, 1997, pp. 73-74)<sup>128</sup>.

De lo propuesto en el documento (70), queremos destacar la función social que tiene el texto. Como ya mencionamos en diferentes momentos de este capítulo, este documento se apoya en dos pilares: la función sociointeraccional del lenguaje y del aprendizaje. El lenguaje es una práctica social, por lo tanto, debemos considerar que en los procesos de producción y de comprensión de textos juegan un papel importante las típicas preguntas: quien escribe/habla, sobre qué, para quién, para qué, cuándo, de qué manera y dónde. Desde el punto de vista pedagógico, estas preguntas permiten al alumno percibir la naturaleza social del lenguaje y la función social del texto.

<sup>127</sup> (70) Tipos de texto. O aluno utilizará o conhecimento de tipos de texto: na leitura, na escrita e na produção e compreensão da fala; no reconhecimento e na compreensão da organização textual; no reconhecimento da função social do texto; na participação de interações de natureza diversas (diálogos, apresentações orais etc.).

<sup>128</sup> (71) A determinação dos conteúdos referentes a tipos de texto (orais e escritos) se pauta por tipos com os quais os alunos nessa faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna: pequenas histórias, quadrinhas, histórias em quadrinhos, instruções de jogos, anedotas, trava-línguas, anúncios, pequenos diálogos, rótulos de embalagens, cartazes, canções, pequenas notícias; entrevistas, programação de TV, textos publicitários, cartas, reportagens, classificados, poemas, editoriais de jornal, artigos jornalísticos, textos de enciclopédias, verbetes de dicionários, receitas, estatutos, declarações de direitos.

En (71), podemos observar los tipos de textos que se pueden utilizar en las clases de LE, puesto que, tal y como defiende el documento, se refieren a organizaciones textuales que ya forman parte del conocimiento de los alumnos en la adquisición y aprendizaje de su lengua materna. Además, consideramos importante poner de relieve que los PCN-EF-LEM defienden el uso de diferentes tipos de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. En (72), el documento explica las ventajas de esta propuesta.

(72) El uso en clase de diferentes tipos de textos, además de contribuir para la ampliación del conocimiento intertextual del alumno, puede mostrar de manera clara que los textos se usan para propósitos diferentes en la sociedad. Por ejemplo, la comparación de un texto publicitario en una editorial de un periódico del movimiento en defensa de los derechos de los argelinos en Francia, de los afroamericanos en Estados Unidos o de los indígenas en México, frente a una editorial de un periódico conservador de esos países sobre el mismo tema, y además, frente a una historia contada por un individuo de esos grupos sociales sobre su vida, puede ayudar a los alumnos a entender que, el hecho de que, al actuar en el discurso por medio del lenguaje, las personas hacen elecciones de organizaciones textuales con relación a sus propósitos comunicativos en el mundo (PCN-EF-LEM, 1997, p. 45)<sup>129</sup>.

El conocimiento del sistema, una de las tres clases de conocimientos que proponen los PCN-EF-LEM, constituye también uno de los ejes de contenido definidos por este documento. Los conocimientos sistémicos son aquellos que permiten que los alumnos hagan elecciones gramaticalmente adecuadas al producir enunciados o que comprendan enunciados apoyándose en el nivel sistémico de la lengua. Esta clase de conocimientos implica niveles diferentes de organización lingüística, como por ejemplo, los conocimientos léxico-semánticos, morfológicos, sintácticos y fonéticos-fonológicos. En (73), podemos encontrar algunos contenidos que los PCN-EF-LEM indican como conocimiento sistémico.

(73) Contenidos que se refieren al conocimiento del sistema:

- atribución de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintácticos y

<sup>129</sup> (72) A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade. Por exemplo, a comparação de um texto publicado em um editorial de um jornal do movimento de defesa dos direitos dos argelinos na França, de afro-americanos nos Estados Unidos ou dos indígenas no México, com um editorial de um jornal conservador desses países sobre o mesmo assunto, e ainda, com uma história contada por um indivíduo desses grupos sociais sobre sua vida, pode situar para os alunos o fato de que, ao agirem no discurso por meio da linguagem, as pessoas fazem escolhas de organização textuais na dependência de seus propósitos comunicativos no mundo.

fonológicos;

- identificación de conectores, que indican una relación semántica;
- identificación del grado de formalidad en la escritura y en el habla;
- reconocimiento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organización textual;
- comprensión y producción de textos orales con marcas de entonación y pronunciación que permiten la comprensión de lo que se dice (PCN-EF-LEM, 1997, pp. 74-75)<sup>130</sup>.

Estos conocimientos se incluyen en la enseñanza-aprendizaje de LE a partir de elecciones temáticas y de los tipos de textos con los que se trabaja en clase. Considerando lo que hemos presentado hasta este punto, podemos afirmar que para los PCN-EF-LEM, el proceso de construcción de significados en LE resulta de la integración del conocimiento sistémico, del conocimiento del mundo y del conocimiento de la organización textual. Desde este punto de vista, podemos interpretar que el papel de los conocimientos del sistema en el aprendizaje de LE ha cambiado, es decir, esta clase de conocimiento ya no se sobrepone a los demás, sino que se tratará siempre cuando sea necesario para solucionar una tarea propuesta. En (74), podemos comprobar estas consideraciones que hacen los PCN-EF-LEM sobre el conocimiento del sistema.

(74) Los contenidos relacionados con el conocimiento del sistema se incluyen en la dependencia de opciones temáticas y tipos de texto. Además, hay poco énfasis en este conocimiento, ya que el enfoque en este ciclo, es la comprensión general y la participación en la negociación del significado. La inclusión de lo que se va a enseñar estará determinada por el tipo de conocimiento sistémico que se necesite para resolver la tarea elaborada por el profesor. Esto significa que al estudiante se le enseñan formalmente los contenidos relacionados con el conocimiento del sistema (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.), necesarios para resolver la tarea. De hecho, el estudiante en este nivel se enfrenta a más elementos de los que realmente tiene que aprender para resolver tareas (PCN-EF-LEM, 1997, p. 74)<sup>131</sup>.

<sup>130</sup> (73) Conteúdos relativos ao conhecimento sistêmico: atribuição de significado a diferentes aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos; identificação de conectores que indicam uma relação semântica; identificação do grau de formalidade na escrita e na fala; reconhecimento de diferentes tipos de texto a partir de indicadores de organização textual; compreensão e produção de textos orais com marcas entonacionais e pronúncia que permitam a compreensão do que está sendo dito.

<sup>131</sup> (74) Os conteúdos referentes ao conhecimento sistêmico são incluídos na dependência das escolhas temáticas e dos tipos de texto. Além disso, dá-se pouca ênfase a esse conhecimento, já que o foco, neste ciclo, é em compreensão geral e no envolvimento na negociação do significado. A inclusão do que vai ser ensinado será determinada pelo tipo de conhecimento sistêmico necessário para se resolver a tarefa elaborada pelo professor. Isso quer dizer que ao aluno serão ensinados formalmente os itens relativos ao conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais etc.), necessários para resolver a tarefa. Na verdade, o aluno se deparará com mais itens nesse nível do que terá de aprender para resolver as tarefas.



Además de los puntos mencionados, resaltamos según afirman los PCN-EF-LEM, que esta etapa de la enseñanza (enseñanza fundamental) proporciona poco énfasis al conocimiento del sistema sobre la LE, puesto que la enseñanza se centra en la comprensión general y la participación del alumno en la negociación del significado. Es decir, lo más importante en esta etapa de su escolarización es que el alumno tome conciencia de las nuevas posibilidades de actuación discursiva a través de la LE y que las aprenda. Para ello tendrá que actuar con cierta imprecisión respecto al grado de significado, también común cuando actúa discursivamente en su propia lengua en esta etapa.

Los contenidos actitudinales son uno de los cuatro ejes de contenidos propuestos por los PCN-EF-LEM. Como ya hemos señalado, los contenidos se pueden definir como el conjunto de saberes: hechos, conceptos, habilidades, actitudes, en torno a los cuales se organizan las actividades propuestas para los alumnos en la escuela. El profesor utiliza las diferentes clases de contenidos en el aula para que los alumnos alcancen las capacidades detalladas en las finalidades del curso. Esa clase de contenidos incluye normas, valores y actitudes y deben ser enseñados junto con conceptos y procedimientos.

Desde nuestro punto de vista, es extremadamente importante que los PCN-EF-LEM hayan incluido los contenidos actitudinales como uno de los ejes de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE, puesto que esos contenidos están relacionados con las capacidades sociales, con la participación del alumno como miembro de un grupo. En este sentido, como podemos apreciar en (75), los contenidos actitudinales implican:

(75) Los contenidos actitudinales implican:

- la preocupación por ser comprendido y comprender a los demás, tanto en el habla como en la escritura;
- la valoración del conocimiento de otras culturas como forma de comprender el mundo en el que vive;
- el reconocimiento de las lenguas extranjeras aumenta las posibilidades de comprensión de los valores e intereses de otras culturas;
- el reconocimiento de la lengua extranjera permite comprenderse mejor a sí mismo;
- el interés por apreciar producciones escritas y orales en otras lenguas (PCN-EF-LEM, 1997, p. 75)<sup>132</sup>.

<sup>132</sup> (75) Os conteúdos atitudinais envolvem: a preocupação em ser compreendido e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita; a valorização do conhecimento de outras culturas como forma de compreensão do mundo em que vive; o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas; o reconhecimento de que as línguas estrangeiras possibilitam compreender-se melhor; o interesse por apreciar produções escritas e orais em outras línguas.

De lo expuesto en (75), podemos comprender que la adquisición de conceptos y procedimientos no es suficiente para que el alumno desarrolle la capacidad para comunicarse efectivamente en una LE. En otras palabras, podemos afirmar, por ejemplo, que los conceptos que se adquieren a través de los contenidos gramaticales y de tipos de texto en sí no fomentan el desarrollo personal, socio-comunitario y comunicacional, finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE. Asimismo, de estos conocimientos, se espera que el alumno pueda asumir la actitud de ponerlos en marcha, de usarlos en el desarrollo de habilidades comunicativas en LE. De esta manera, si observamos los contenidos actitudinales que proponen los PCN-EF-LEM, podemos concluir que se encuentran en absoluta conformidad con las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños, como hemos mostrado en la primera parte de este capítulo. Si consideramos los contenidos actitudinales indicados, vemos que son fundamentales para el desarrollo de la conciencia intercultural y de la identidad individual y social de los estudiantes. Entre otras cosas, podemos decir que los contenidos actitudinales suponen el respeto a sí mismo, a los demás y al medio.

Como ya habíamos presentado en (68), los usos de los cuatro ejes de contenidos en la construcción social del significado van a permitir el desarrollo de las habilidades comunicativas. La figura 4 que proponemos representa la idea de los PCN-EF-LEM en cuanto al desarrollo de las habilidades comunicativas en la enseñanza-aprendizaje de LE.

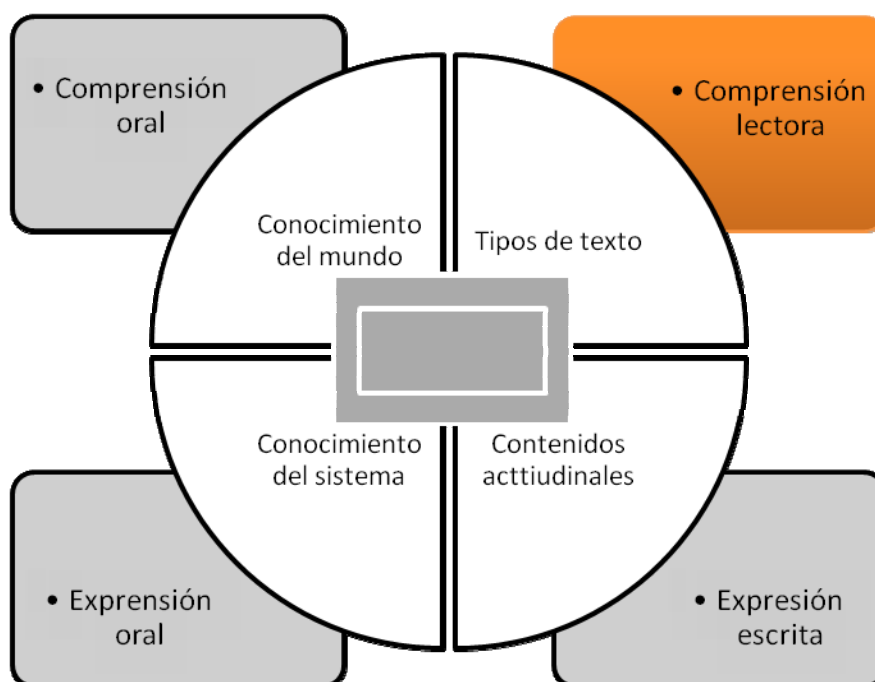


Figura 4: Los ejes de contenido y el desarrollo de las habilidades comunicativas (PCN-EF-LEM)

En el análisis de esta categoría no forma parte de nuestro objetivo entrar en cuestiones metodológicas sobre el desarrollo de las cuatro habilidades que proponen los PCN-EF-LEM, sino más bien presentar y analizar algunos datos que consideramos importantes para comprender qué se enseña-aprende en LE según este documento.

Como se puede apreciar en la 5.2, hemos destacado la comprensión lectora y eso se explica por el hecho de que los PCN-EF-LEM defienden el foco en el desarrollo de esta habilidad en esta etapa de la educación. En otras palabras, el documento no rechaza la posibilidad de desarrollar las demás habilidades, pero propone el énfasis en la lectura y presenta las razones que justifican esa propuesta.

A excepción de la comprensión lectora, a la que los PCN-EF-LEM hacen referencia en diferentes partes del documento, las demás habilidades solamente se tratan en la segunda parte, en la que este documento propone una serie de orientaciones didácticas para el desarrollo de las cuatro habilidades.

A continuación, en (76), presentamos una muestra de la propuesta que hace el documento sobre el desarrollo de las habilidades comunicativas.

(76) El aprendizaje de una Lengua Extranjera ofrece la posibilidad de ampliar la autopercepción del alumno como ser humano y como ciudadano. Por este motivo, debe centrarse en la implicación discursiva del aprendiz, es decir, en su capacidad de

implicarse e implicar a los demás en el discurso con el fin de poder actuar en el mundo social. Para hacer esto posible, es imprescindible que se caracterice la enseñanza de la Lengua Extranjera a través de la función social de este conocimiento en la sociedad brasileña. Esta función está relacionada principalmente con el uso que se hace de la Lengua Extranjera a través de la lectura, aunque se pueden considerar también otras habilidades comunicativas en función de la especificidad de algunas lenguas extranjeras y de las condiciones del contexto escolar (PCN-EF-LEM, 1997, p. 15)<sup>133</sup>.

De entrada, debemos destacar que la propuesta de los PCN-EF-LEM, que la enseñanza de LE debe centrarse en la lectura ha sido un punto polémico y ha generado un arduo debate entre los profesores e investigadores del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE. Por un lado, están los académicos que siempre han defendido la enseñanza de LE de forma integral, es decir, a través del desarrollo integrado de las cuatro habilidades comunicativas. Por otro lado, los que defendían la idea de que solamente la comprensión lectora puede ser efectivamente desarrollada en la escuela. Como podemos apreciar en (76), el documento habla de “función social de este conocimiento en la sociedad brasileña”. En este sentido, este documento propone la lectura como la habilidad comunicativa que más se justifica si consideramos las necesidades de los alumnos y las condiciones en las que se encuentra la enseñanza de LE en la mayoría de las escuelas públicas del país.

En (77) y (78), podemos leer las justificaciones que los PCN-EF-LEM utilizan para defender la idea de que la enseñanza-aprendizaje de LE debe centrarse en la comprensión lectora.

(77) [...] considerar el desarrollo de habilidades orales como lo más importante en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en Brasil no tiene en cuenta el criterio de relevancia social para su aprendizaje. A excepción de la situación específica de algunas zonas turísticas o de algunas comunidades plurilingües, el uso de una lengua extranjera en general parece estar mucho más vinculado a la lectura de literatura técnica o de ocio. Se nota también que los últimos exámenes de selectividad y la selección para matricularse en cursos de postgrado, exigen el dominio de la habilidad de lectura. Por lo tanto, la lectura atiende, por un lado a las necesidades de la educación formal, y por otro, se trata de la habilidad que el alumno puede usar en

<sup>133</sup> (76) A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.

su contexto social inmediato. Además, el aprendizaje de la lectura en Lengua Extranjera favorece el desarrollo integral de literacidad del alumno. La lectura tiene una función primordial en la escuela y aprender a leer en otra lengua puede colaborar con el papel del alumno como lector en su lengua materna (PCN-EF-LEM, 1997, p. 20)<sup>134</sup>.

(78) Debemos considerar también el hecho de que las condiciones del aula de Lengua Extranjera de la mayoría de las escuelas brasileñas (carga horaria reducida, clases llenas, poco dominio de las habilidades orales de la mayoría de los profesores, material didáctico que se limita al uso de tiza y libros de texto, etc.) pueden convertir la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas en una tarea casi imposible. Así pues, el énfasis por la lectura puede justificarse en la función social de las lenguas extranjeras en el país y también en los objetivos que realizar teniendo en cuenta las condiciones reales (PCN-EF-LEM, 1997, p. 21)<sup>135</sup>.

Considerando los datos, podemos indicar que los argumentos que utilizan los PCN-EF-LEM para colocar el énfasis en la lectura, giran en torno al tiempo para la enseñanza, plan de estudios, selectividad, falta de cualificación de los docentes, oportunidad de uso de la LE y falta de recursos materiales en las escuelas. Sobre ello, quisiéramos hacer algunas consideraciones. Primero, sobre el tiempo de clase dedicado a la enseñanza-aprendizaje de LE, es verdad que la legislación establece dos horas de clase semanales y que muchas veces puede que sean suficiente si lo comparamos con el tiempo de clase que dispone un alumno que estudia LE en una academia de idiomas. Sin embargo, la LDB brasileña determina la obligatoriedad de la enseñanza de LE en los cuatro años de la enseñanza fundamental y en los tres años de la enseñanza media, lo que, desde nuestro punto de vista, representa un avance en la historia de la enseñanza de LE en Brasil. Además, si consideramos los siete años de

<sup>134</sup> (77) [...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

<sup>135</sup> (78) Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

estudios de una LE creemos que sí es posible proponer proyectos de enseñanza que fomenten el desarrollo de las demás habilidades comunicativas.

Sobre los exámenes de selectividad en Brasil, el denominado *vestibular*, se han convertido en una forma de evaluación que cada universidad organiza para seleccionar a sus futuros alumnos. En general, se ofrecen pocas plazas si lo comparamos con los millares de candidatos que intentan acceder a diferentes carreras. Como demuestran los PCN-EF-LEM, la comprensión lectora es la única habilidad que se exige de los candidatos en el examen de LE y, por eso, se debe priorizar el desarrollo de esta habilidad en la escuela. Sin embargo, si observamos otros exámenes, como el de química, por ejemplo, se puede comprobar que no se exige de los candidatos conocimientos que demuestren habilidad para realizar actividades prácticas de laboratorio. Además, tal y como proponen los documentos brasileños, la enseñanza-aprendizaje de LE debe contribuir para la formación integral del alumno como ser humano y como ciudadano, por lo tanto, no podemos definir qué se debe enseñar-aprender en LE considerando tan solo los exámenes de selectividad.

Finalmente, nos parece importante destacar el argumento de la falta de cualificación de los profesores. Por un lado, debemos tener en cuenta que la falta de cualificación no se trata de un problema que se limite a los profesores de LE en Brasil, sino que incluye profesionales de otras áreas de conocimiento. Por otro lado, en el caso de los profesores de LE no nos parece razonable que se restrinjan las posibilidades de desarrollo de habilidades comunicativas en LE de los estudiantes por la falta de capacidad de comunicación oral que tengan los profesores. Desde nuestro punto de vista, el camino sería mejorar la formación inicial y continuada de estos y de futuros profesores.

A pesar de defender el énfasis en el desarrollo de la comprensión lectora, lo que se puede observar en diferentes partes del documento, de los PCN-EF-LEM, es que cabe la posibilidad de que otras habilidades comunicativas puedan ser desarrolladas en la enseñanza-aprendizaje de LE, siempre y cuando las condiciones sean favorables y la justificación social sea demostrada. En (79), podemos comprobar lo que dice el documento.

(79) Sin embargo, eso no significa que dependiendo de las condiciones, no se puedan incluir entre los objetivos de la enseñanza de Lenguas Extranjeras, otras habilidades comunicativas, como la comprensión oral y la producción oral y escrita. Lo más importante es formular objetivos justificables socialmente, factibles bajo las condiciones en las que se encuentran las escuelas, y que garanticen la implicación discursiva del alumno a través de la lengua extranjera. Por tanto, no se puede interpretar el énfasis en la lectura como si esta fuera la alternativa más fácil y

tampoco se debe comprender que eso impida decisiones que en el futuro impliquen incluir otras habilidades comunicativas (PCN-EF-LEM, 1997, p. 21)<sup>136</sup>.

Considerando los datos presentados y analizados en esta sección, en resumidas palabras, podemos decir que los PCN-EF-LEM proponen cuatro ejes de contenidos: el conocimiento del mundo, los tipos de texto, el conocimiento sistémico y los contenidos actitudinales. Estos contenidos son utilizados en la construcción social del significado en LE, facilitando, de esta forma, el desarrollo de las habilidades comunicativas. En el caso de los PCN-EF-LEM, el énfasis está en el desarrollo de la comprensión escrita.

### 5.2.2 Los PCN-EM-LEM

En esta sección seguiremos con el análisis de la segunda categoría, a la que denominamos “los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE”, según los PCN-EM-LEM. Para analizar este documento, es importante tener en cuenta el concepto de *competencia*, presentado de forma especial en la política educativa y curricular brasileña en la década de los 90.

Este decenio se caracteriza por el surgimiento de una agenda planetaria en el ámbito de las grandes conferencias internacionales sobre temas globales, como la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990), la Rio 92, sobre Desarrollo Sostenible (1992), la Conferencia de Viena sobre Derechos Humanos (1993), la Cúpula sobre Desarrollo Social en Copenhague (1995), entre otras (Alves, 2001, citado en Pissinatti (2010).

A partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, autoridades internacionales de diferentes países se han esforzado para poner en marcha los compromisos asumidos con el fin de establecer objetivos más concretos para la universalización de la educación primaria (UNESCO, 1998). La prioridad de la comunidad internacional ha sido la de ofrecer una educación de calidad para todos, puesto que esta es imprescindible para la equidad y para el desarrollo pleno del individuo y de la sociedad (UNESCO, 2004).

Braslavsky et al (2006) señalan que este debate sobre la educación de calidad para todos ha generado la necesidad de redefinir el propio concepto de *calidad*. En este sentido,

---

<sup>136</sup> (79) Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas.

considera que hay muchas posibilidades de comprender la educación de calidad, pero propone que esta se caracteriza por intentar responder a la necesidad de garantizar el acceso de todos a experiencias educativas que les permitan desarrollar competencias para actuar de manera exitosa en múltiples escenarios y en ambientes heterogéneos.

En este marco de referencia se fortalece el concepto de *competencia*, sobre el que ya se trataba desde el principio de la década de los 80 por organizaciones internacionales y académicos del ámbito de la educación. Como ya hemos tratado en diferentes capítulos de esta tesis, las reformas educativas y curriculares por las que pasaron los países de América Latina, incluido Brasil, en la década de los 90, se basaron en los compromisos asumidos por estos países en el ámbito de la cooperación bi y multilateral.

Como los demás países, Brasil incorpora la noción de *competencia* en sus reformas educativas y curriculares de los años 90. Las primeras señales de este nuevo paradigma se pueden encontrar en la Constitución Federal, de 1998, pero una transformación más sólida de la política se plasma en el *Plano Decenal de Educação*, en 1993. Este documento vio la luz tras los acuerdos de las Conferencias de Educación para Todos en Jomtien, en Tailandia y en Nova Delhi, en India. El texto del *Plano Nacional de Educação* presenta las primeras manifestaciones del compromiso brasileño por enseñar a través de competencias, que el documento clasifica como comunicativas, cognitivas y sociales. A partir de la publicación de la LDB, en 1996, la reforma educativa brasileña se consolida en forma de ley nacional, reforzando la necesidad de ofrecer a todos los ciudadanos una formación básica común y de calidad. La puesta en marcha de esa reforma ocurre con la publicación de los PCN-EF y de los PCN-EM, que tienen la función de ofrecer un conjunto de directrices capaces de orientar un contenido curricular mínimo para todo el país.

A pesar de que los PCN-EF y PCN-EM están organizados bajo la propuesta curricular por competencias, en el segundo es en el que podemos observar su aplicación práctica de manera más efectiva. Para Ramos (2006, p. 160), los objetivos estructuradores de las competencias en los PCN-EF se refieren al desarrollo de capacidades de aprendizaje o a la metacognición. Por otro lado, en los PCN-EM, predomina la noción de formación para el mercado, para el que el dominio de principios científico-tecnológicos, de los conocimientos, del lenguaje y de las ciencias sociales es fundamental.

Aunque las propuestas de los PCN-EM están organizadas a partir de competencias, el documento no presenta una definición explícita sobre el término. Esta definición solamente la



encontramos en otro documento oficial del MEC, que se refiere al *Exame Nacional do Ensino Médio*<sup>137</sup> (1998), la siguiente definición:

Las competencias son modalidades estructurales de la inteligencia, es decir, acciones y operaciones que utilizamos para establecer relaciones con y entre objetos, situaciones, fenómenos y personas que deseamos conocer. [...] Las habilidades surgen de las competencias adquiridas y se refieren al plan inmediato del saber hacer. A través de las acciones y operaciones, las habilidades se perfeccionan y se articulan, haciendo posible una nueva reorganización de las competencias (Brasil, ENEM, 1998)<sup>138</sup>.

De un modo similar, para Berger (1998, p. 8), las competencias están en el campo de las facultades mentales, cognitivas, socio afectivas, o psicomotoras que, cuando estimuladas, generan habilidades, que, por su vez, tienen un carácter práctico. Este autor explica que cuando se elaboraron las *Diretrizes Curriculares Nacionais*, Los PCN-EM y los *Referenciais Curriculares para a Educação Profissional*, se consideró la opción de trabajar a partir del concepto de *competencias*. Sin embargo, Berger advierte que, para la elaboración de esos documentos, se reformuló el concepto de *competencia* que era utilizado por la tradición anglosajona y francesa, aproximándolo mucho más a la segunda. Así pues, según el autor, el concepto de *competencia* que sostiene estos documentos tiene como referencias básicas la epistemología genética de Jean Piaget y la lingüística de Noam Chomsky (Berger, 1998, p. 2).

En este sentido, podemos comprender que el concepto de *competencia* en los documentos brasileños gira en torno a la capacidad para construir conocimientos tanto por determinaciones genéticas y biológicas como por estímulos del medio. Así se deduce que esta concepción sobre el concepto de *competencia* se aleja de lo que propone Perrenoud (1999, p. 7), para quien la competencia equivale a la (re) acción de un tipo de situación a partir de todo el bagaje cognitivo de saberes y experiencias. En otros términos, podemos afirmar que para ese sociólogo suizo, la competencia es la propia práctica, la cual incluye un conjunto de elementos que forman parte del bagaje cognitivo del individuo, entre los que se hallan las habilidades. Los documentos brasileños suelen utilizar el término **competencias** y

<sup>137</sup> El *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) ha sido creado en 1998 y tiene el objetivo de evaluar el desempeño del estudiante al final de su escolaridad básica. Está permitido participar del examen alumnos en fase de conclusión de los estudios de Educación Básica o que ya hayan terminado esta etapa en años anteriores. Se utiliza los resultados del ENEM como forma de selectividad para ingresar en una universidad pública del país y para acceder a diferentes clases de becas.

<sup>138</sup> As competências são modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. [...] As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

**habilidades** como una expresión compuesta y de significado único, en el que están incluidos tanto el ‘conocer’ como el ‘saber hacer’, es decir, el conocimiento teórico y la práctica.

Los PCN para la enseñanza media tienen sus fundamentos en la estética de la sensibilidad (capacidad de crear, de observar, de percibir), en la política de la igualdad (respeto a la diversidad, al derecho de cada persona, la solidaridad) y en la ética de la identidad (favorecer la autonomía responsable de los estudiantes, de la escuela y de la comunidad). Este documento está en conformidad con los objetivos para la enseñanza media en Brasil que son: preparar el alumno para el mercado laboral y garantizar la ciudadanía, profundizar los conocimientos adquiridos en la enseñanza fundamental, garantizar conocimientos sobre fundamentos científicos y tecnológicos que les permita dar continuidad a sus estudios y ejercer de manera responsable su ciudadanía, darles las herramientas necesarias para que el estudiante siga aprendiendo.

En conformidad con estos fundamentos y objetivos, los PCN-EM-LEM proponen cambios importantes en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de LE en la enseñanza media, sobre todo con respecto a qué enseñar-aprender en LE. En la introducción, se hace un recorrido por la historia de la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileño y se señalan diferentes razones por las que el contenido que se enseña-aprende en LE casi siempre ha estado relacionado con los aspectos gramaticales de la lengua. Tal y como ya mencionaban los PCN-EF-LEM, el tiempo reducido de clase, la falta de profesores cualificados y el acceso limitado a materiales didácticos son algunas de las razones que utilizan los PCN-EM-LEM para justificar la práctica de la enseñanza centrada sobre todo en el aspecto gramatical. En (80) y en (81), comprobamos y ampliamos la explicación del documento sobre su propuesta para la enseñanza de LE.

(80) [...] las Lenguas Extranjeras en la escuela se basan, muchas veces, en el estudio de las formas gramaticales, en la memorización de reglas y en la prioridad de la lengua escrita y, en general, eso se da de manera descontextualizada y desvinculada de la realidad (PCN-EM-LEM, 1999, p.148)<sup>139</sup>.

(81) Aunque es cierto que los objetivos prácticos – entender, hablar, leer y escribir –, a los que la legislación y los especialistas hacen referencia, son importantes, nos

<sup>139</sup> (80). [...] as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade.

parece que el carácter formativo intrínseco al aprendizaje de Lenguas Extranjeras no puede ser ignorado. Así, pues, es fundamental conferirle a la enseñanza escolar de Lenguas Extranjeras un carácter que además de capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en el nuevo idioma, también propicie al aprendiz la posibilidad de alcanzar un nivel de competencia lingüística capaz de permitirle acceder a informaciones de varios tipos al mismo tiempo en que contribuya para su formación en general como ciudadano. Según esta línea de pensamiento, deja de tener sentido la enseñanza de lenguas en la que el objetivo se restringe al conocimiento metalingüístico y el dominio consciente de reglas gramaticales que permiten, como mucho, alcanzar resultados puramente inmediatos en exámenes escritos. Ese tipo de enseñanza [...] da lugar, en la perspectiva actual, a una modalidad de curso que tiene como principio general llevar al alumno a comunicarse de manera adecuada en situaciones diferentes de la vida cotidiana (PCN-EM-LEM, 1999, p.148)<sup>140</sup>.

En (81), podemos comprobar que la enseñanza-aprendizaje de LE ya no se centra en el desarrollo de las cuatro habilidades. Es decir, además de comprender, hablar, leer y escribir, y del conocimiento metalingüístico de la lengua, se espera que el alumno pueda, efectivamente, comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones de uso cotidiano. En lo que concierne a lo que se debe enseñar-aprender en LE, los PCN-EM-LEM, a diferencia de los PCN-EF-LEM, formulan una propuesta que parte del enfoque por competencias. Según lo que plantea el documento, además de pensar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se debe desarrollar, sobre todo, las competencias necesarias para comunicarse en la LE. Su proposición se explicita en los siguientes términos:

(82) Otro punto relevante que debemos considerar [...] hace referencia a las competencias que el alumno debe alcanzar en los cursos de lenguas. Actualmente, la mayoría de las escuelas basan las clases de Lenguas Extranjeras en el dominio del sistema formal de la lengua meta, es decir, se pretende llevar al alumno a entender, hablar, leer y escribir, y de hecho se cree que, a partir de eso, será capaz de usar la lengua extranjera en situaciones reales de comunicación. Sin embargo, la práctica a

<sup>140</sup> (81) Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer nos parecer que o carácter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um carácter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência lingüística capaz de permitir-lhe acesso às informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação em geral enquanto cidadão.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalingüístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente imediatos em exames escritos. Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

partir de las habilidades lingüísticas mencionadas, por diferentes motivos, casi siempre termina por caer en los preceptos de la gramática normativa, en que se destacan la norma culta y la modalidad escrita de la lengua. [...].

Al pensar en un aprendizaje significativo, es necesario considerar los motivos por los que es importante conocer una o más lenguas extranjeras. Si en lugar de pensar, únicamente, en las habilidades lingüísticas, pensamos en competencias que deben ser dominadas, tal vez sea posible establecer razones que de hecho justifiquen ese aprendizaje. De esta forma, solamente se podrá alcanzar la competencia comunicativa si, en un curso de lenguas, se desarrollan las demás competencias que la componen (PCN-EM-LEM, 1999, p.150)<sup>141</sup>.

Hemos podido comprobar, en (82), que los PCN-EM-LEM explican que la enseñanza-aprendizaje de LE a partir de las habilidades lingüísticas no aseguran el desarrollo efectivo de la capacidad comunicativa del alumno. Como podemos observar, el documento no es explícito cuando dice que eso se da “por diferentes motivos”. Sin embargo, inferimos que esa práctica no exitosa a partir de las habilidades lingüísticas se justifica en los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE en las escuelas brasileñas, señalados anteriormente.

A su vez, en (82), el documento afirma que solamente se podrá lograr la competencia comunicativa si se desarrollan las demás competencias que la conforman. En este sentido, primero debemos resaltar el concepto de *competencia comunicativa* que en los PCN-EM-LEM está explícito, que, por otro lado, no habíamos observado en los PCN-EF-LEM, donde este concepto estaba más bien implícito. Asimismo, podemos observar que según el documento la idea de competencia comunicativa que sostiene se basa en el desarrollo de un conjunto de otras competencias. De esta manera, podemos apreciar, en (83), que los PCN-EM-LEM sugieren un conjunto de competencias y habilidades que deben desarrollarse, las cuales, en conjunto, forman la competencia comunicativa del alumno en LE. Son ellas:

(83)

- Saber distinguir entre las variantes lingüísticas;

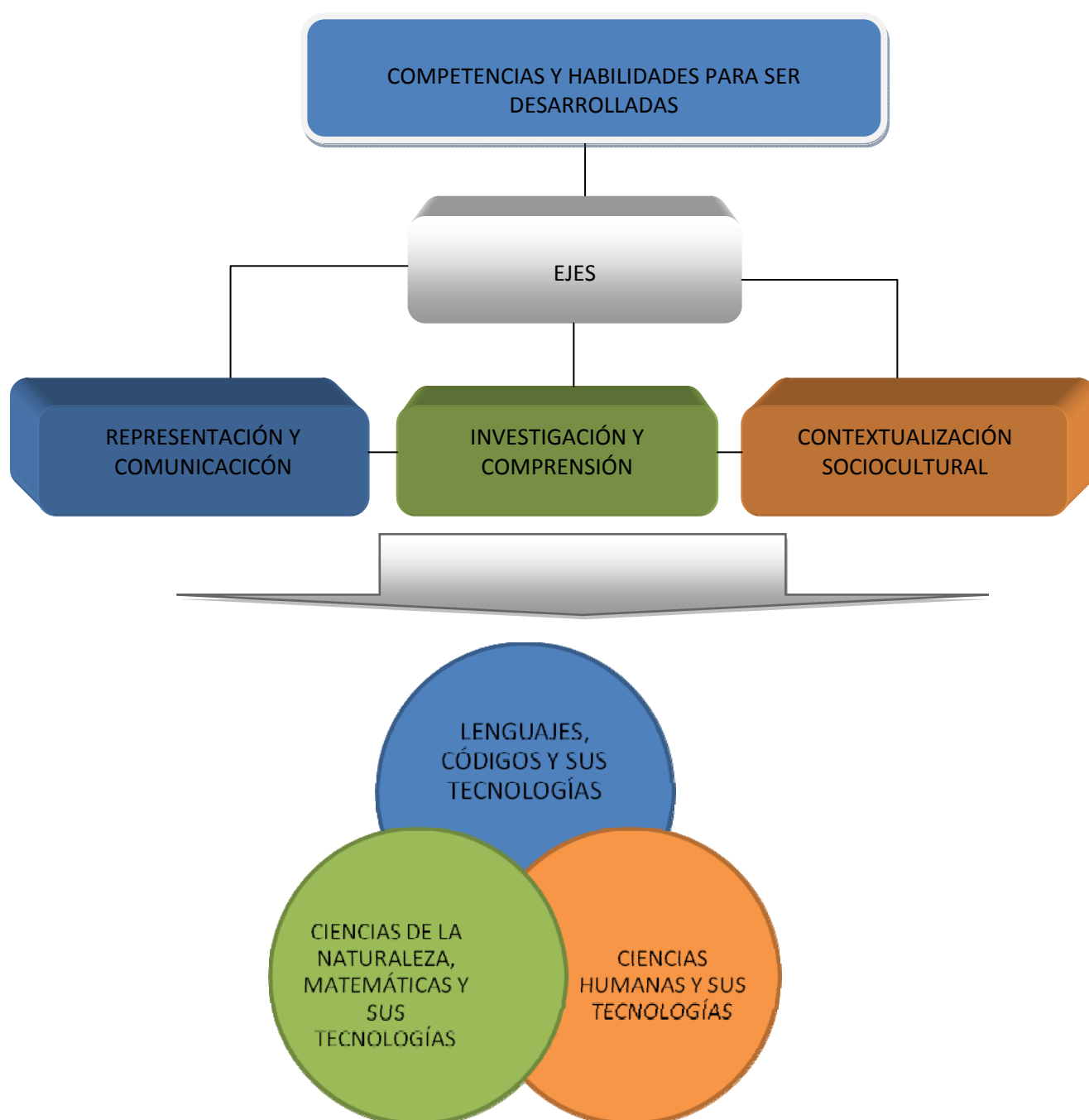
<sup>141</sup> (82) Ainda um aspecto bastante relevante a considerar [...] diz respeito às competências a serem atingidas nos cursos de língua. Atualmente a grande maioria das escolas baseia as aulas de Línguas Estrangeiras no domínio no sistema formal da língua objeto, isto é, pretende-se levar o aluno a entender, falar, ler e escrever, acreditando que, a partir disso, ele será capaz de usar o novo idioma em situações reais de comunicação. Entretanto, o trabalho com as habilidades linguísticas citadas, por diferentes razões, acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. [...] Ao pensar-se em uma aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa só poderá ser alcançada se, num curso de línguas, forem desenvolvidas as demais competências que a integram [...]

- Elegir el registro adecuado para la situación en la que se procesa la comunicación;
- Elegir el vocablo que mejor refleja la idea que se quiere comunicar;
- Comprender de qué manera se puede interpretar una determinada expresión según aspectos sociales y/o culturales;
- Comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce;
- Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción en LE (oral y escrita);
- Utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación [...], para favorecer la efectiva comunicación y alcanzar el efecto que se pretende (PCN-EM-LEM, 1999, p. 150)<sup>142</sup>.

Inicialmente, se nota que los PCN-EM-LEM proponen este conjunto de competencias y habilidades en un único bloque. Sin embargo, si analizamos todo el documento, podemos comprobar que en todas las asignaturas el documento propone el desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades a partir de estos tres ejes: Representación y Comunicación; Investigación y Comprensión; y Contextualización sociocultural. A continuación, en la figura 5, representamos gráficamente esta propuesta.

---

<sup>142</sup> (83) Saber distinguir entre as variantes linguísticas; Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar; Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral y/ou escrita) [...]; Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar falhas na comunicação [...], para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido.



*Figura 5:* Ejes de competencias y habilidades para ser desarrolladas en todas las áreas

Aunque inicialmente se puede relacionar cada uno de los ejes a cada una de las áreas de conocimiento, reconocible gracias a la correspondencia por colores, podemos percibir fácilmente la relación entre las diferentes áreas, lo que implica que, dentro de la propuesta interdisciplinaria de los PCN-EM, los tres ejes establecidos se refieren a las tres áreas de conocimiento. En este sentido, las competencias y habilidades de representación y comunicación van más allá de los contenidos del área de Lenguas, puesto que los lenguajes

son fundamentales para el pensamiento estructurado y, por lo tanto, también están presentes en el desarrollo de conocimientos necesarios para la comprensión de fenómenos naturales, sociales y culturales, convirtiéndose en un eje importante también para las demás áreas del currículo.

Ahora bien, volviendo a los PCN-EM-LEM, objeto principal de estudio en esta sección, podemos observar, en (84), como este documento reorganiza las competencias y habilidades a desarrollar en LE, considerando los tres ejes que proponen.

(84) Competencias y habilidades que desarrollar en Lengua Extranjera Moderna (PCN-EM-LEM, 1999, p.153).	
Representación y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir el registro adecuado para la situación en la que se procesa la comunicación y el vocablo que mejor refleja la idea que se quiere comunicar;</li> <li>• Utilizar los mecanismos de coherencia y cohesión en la producción en LE (oral y escrita);</li> <li>• Utilizar las estrategias verbales y no verbales para compensar los fallos, favorecer la efectiva comunicación y alcanzar el efecto que se pretende en situaciones de producción y lectura;</li> <li>• Conocer y usar las lenguas extranjeras modernas como un instrumento para acceder a la información, a otras culturas y grupos sociales.</li> </ul>
Investigación y comprensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender de qué manera se puede interpretar una determinada expresión a causa de aspectos sociales y/o culturales;</li> <li>• Analizar los recursos expresivos del lenguaje verbal, relacionando textos/contextos a partir de la naturaleza, función, organización, estructura, de acuerdo con las condiciones de recepción/producción (intención, época, local, interlocutores participantes de la creación y propagación de ideas y elecciones, tecnologías disponibles).</li> </ul>
Contextualización sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber distinguir las variantes lingüísticas;</li> <li>• Comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produzca.</li> </ul>

El cuadro de competencias y habilidades que se debe desarrollar en LE propuesto por los PCN-EM-LEM, descrito en (84), nos permite entender cómo el documento comprende y propone el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Como podemos notar, además de los

aspectos que son propios de la LE y que están agrupados en el primer eje, como la elección del vocablo adecuado, de los mecanismos de cohesión y coherencia en una LE y de las estrategias comunicativas verbales y no verbales el documento propone que los demás ejes, en principio mucho más vinculados a otras áreas, pueden y deben ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Otro aspecto importante sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje en LE, también se manifiesta en el papel que cada una competencias y habilidades que deben desarrollarse, según los PCN-EM-LEM. Tal y como propone el documento, la competencia comunicativa no se basa únicamente en aspectos gramaticales de una LE, es decir, dominar esta clase de conocimientos no garantiza al alumno la comunicación efectiva en otro idioma. De lo que analizamos en (83) y (84), podemos inferir que el desarrollo de las competencias y habilidades que se proponen están directamente vinculados al desarrollo de la competencia comunicativa. Esta, a su vez, sería la suma de otras competencias: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Eso se confirma en (85) y en (86), cuando los PCN-EM-LEM afirman.

(85) [...] Para poder afirmar que un individuo posee una competencia comunicativa efectiva en una lengua [extranjera], es fundamental que posea un buen dominio de sus componentes. Así pues, además de la competencia gramatical, el estudiante necesita un buen dominio de la competencia sociolingüística, de la competencia discursiva y de la competencia estratégica. Desde nuestro punto de vista, esos componentes constituyen el objetivo principal de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Media (PCN-EM-LEM, 1999, p. 151)<sup>143</sup>.

(86) [...] para comunicarse en cualquier lengua, no es suficiente, únicamente, ser capaz de comprender y producir enunciados gramaticalmente correctos. Además de eso, es necesario conocer y emplear las formas de combinar esos enunciados en un contexto específico de manera que se produzca la comunicación. En otras palabras, es necesario, además de adquirir la capacidad de componer frases correctas, tener el conocimiento de cómo esas frases son adecuadas a un determinado contexto (PCN-

<sup>143</sup> (85) Para poder afirmar que um indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolingüística, da competência discursiva, e da competência estratégica. Esses constituem, no nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio.

<sup>144</sup> (86) [...] para comunicar-se numa língua qualquer não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação. Em outras palavras, é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto.



EM-LEM, 1999, p. 151)<sup>144</sup>.

Considerando los datos representados en los ejemplos expuestos en (83), (84), (85) y (86), proponemos la figura 6, en que representa el modelo de competencia comunicativa de Canale (1983, citado en Santos Gargallo, 2004, p. 32).

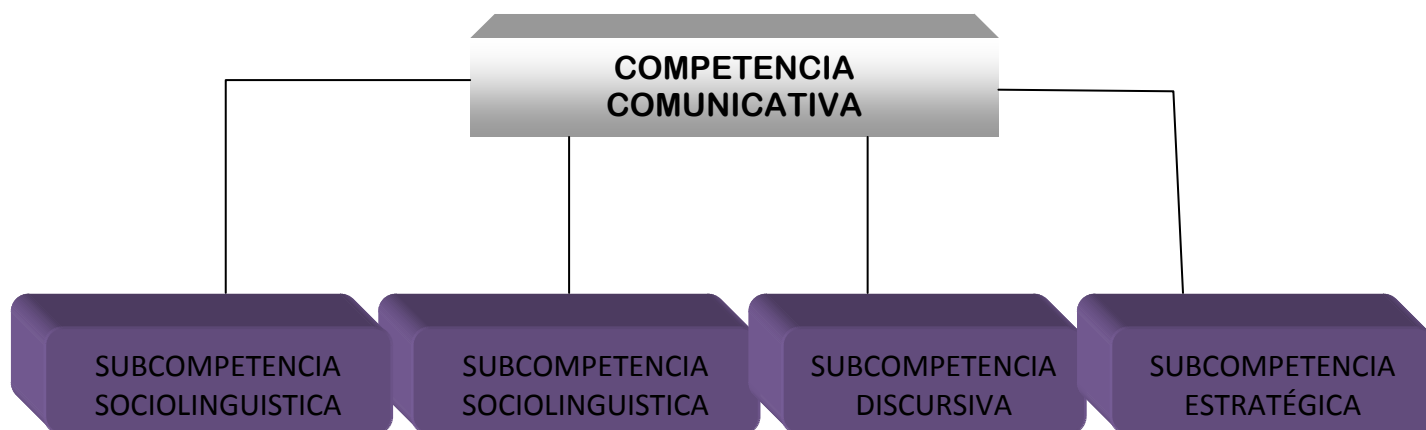


Figura 6: Modelo de competencia comunicativa adoptado por los PCN-EM-LEM

Como es sabido, el uso del concepto de *competencia comunicativa* en el ámbito de la enseñanza de LE y de segundas lenguas, en la década de los años 70, representa un cambio importante de orientaciones para la enseñanza. Desde esta perspectiva, se entiende que la enseñanza de la LE y de segundas lenguas debe centrarse en el uso y no en un conjunto de estructuras descontextualizadas. Como muy bien explica el documento, además de la forma, es importante considerar el uso adecuado al contexto sociolingüístico, la cohesión, la coherencia, y las diferentes estrategias que se pueden utilizar para poner en práctica una comunicación exitosa.

Santos Gargallo (2004) señala la importancia que tuvo el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa para estas nuevas orientaciones. Este proyecto, desarrollado en la década de los 70, buscó un marco de acción común para la enseñanza de las LE en Europa. De este proyecto surgen documentos importantes, como por ejemplo el *Notional Syllabuses* de D. S. Wilkins, de 1976, donde aparecen dos conceptos importantes, el de función lingüística y el de noción.

El modelo de competencia comunicativa de Canale (1983) es una reformulación del concepto de D. Hymes e incluye un conjunto de subcompetencias, que hemos presentado en la figura 6, modelo que adoptan los PCN-EM-LEM. Sobre las subcompetencias, Santos Gargallo (2004) las define de la siguiente manera:

La subcompetencia gramatical implica el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, en los subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico [...]

La subcompetencia sociolingüística es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes – saber hacer y saber estar – que interviene en todo acto de comunicación [...]

La subcompetencia discursiva se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos ya sean orales o escritos [...]

La subcompetencia estratégica implica la doble habilidad de, por un lado, agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y, por otro, ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias ad hoc. (pp. 32-38).

Desde el punto de vista teórico, podemos afirmar que el documento no presenta ninguna definición sobre competencia comunicativa y tampoco asocia el modelo de competencia al que adopta su representante, en este caso M. Canale. Según nuestro punto de vista, si los PCN-EM-LEM son un documento curricular que está también dirigido a la formación inicial y continuada de profesores de LE en Brasil, debería, al menos, presentar una serie de sugerencias o indicaciones de lecturas para que los profesores pudieran ampliar el conocimiento teórico respecto a este tema, que, como hemos observado, sostiene la propuesta de enseñanza-aprendizaje de LE que presenta el documento.

### **5.2.3 Los PCN-EM-LEM+**

Es sabido que los PCN-EM+ conforman un documento oficial del MEC, de carácter no normativo, que complementa las orientaciones educativas de los PCN-EM. Esas orientaciones tienen como objetivo contribuir a la puesta en práctica de las reformas educativas reglamentadas por la LDB actual, publicada en 1996. De esta manera, los PCN-EM+ hacen explícita la articulación entre las competencias generales deseables y los conocimientos específicos de cada una de las asignaturas del currículo. Además, presenta un conjunto de propuestas de prácticas educativas y de organización curricular coherentes con esa articulación. Asimismo, debemos destacar que los PCN-EM+, como los demás documentos oficiales que hemos analizado, tienen como meta promover la reflexión sobre el proyecto pedagógico del centro, apoyar a los profesores en su práctica educativa y contribuir para la formación continuada de los profesores (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 7).

En esta sección, damos seguimiento al análisis de la segunda categoría, tomando como documento de referencia, los PCN-EM + que se dirigen a la enseñanza de LE, o sea, los

PCN-EM-LEM+. Este documento propone un conjunto de contenidos que se deben desarrollar en la clase de LE, en el nivel medio de la enseñanza. Debido a la pequeña carga horaria que se destina a clase de LE en la escuela y a la heterogeneidad que caracteriza los grupos con respecto al nivel de conocimientos que poseen, este documento sostiene que se deben crear estrategias para desarrollar las competencias y contenidos definidas para la enseñanza-aprendizaje de LE en los tres años de la enseñanza media. En este sentido, sugiere que el profesor actúe a partir de tres frentes de trabajo: la estructura lingüística, la adquisición del léxico y la lectura e interpretación de textos. Este aspecto se puede comprobar en (87).

(87) La selección de contenidos en Lengua Extranjera Moderna

El reducido número de clases semanales y la heterogeneidad de las clases (que está formada por alumnos en diferentes etapas de aprendizaje de idiomas extranjero) indican que es sumamente importante crear estrategias para que las competencias y los contenidos seleccionados puedan ser desarrollados en los tres años de la enseñanza media. Metodológicamente, se propone que el profesor trabaje a partir de tres frentes:

- la estructura lingüística;
- la adquisición del repertorio léxico;
- la lectura y la interpretación de textos.

El último elemento es el más importante y se efectuará a partir del uso de los dos primeros.

Así pues, a partir del texto y de su lectura e interpretación se propone la selección de contenidos gramaticales y de vocabulario a desarrollar en la enseñanza media (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 103)<sup>145</sup>.

De lo expuesto en (87), podemos comprender que estos tres ejes de trabajo deben ser tratados de manera integrada. En este sentido, se espera, por ejemplo, que la enseñanza-aprendizaje de la gramática y del vocabulario ocurra de forma contextualizada y en conexión con las actividades de lectura e interpretación de textos. Así pues, a partir de la lectura del texto y su interpretación el profesor selecciona los contenidos gramaticales y los conocimientos léxicos adecuados y necesarios. En (88), el documento recalca la importancia

<sup>145</sup> (87) A seleção de conteúdos em Língua Estrangeira Moderna. O pequeno número de aulas semanais e a heterogeneidade das classes (compostas por alunos em diferentes estágios de aprendizado do idioma estrangeiro) indicam a suma importância de criar estratégias para que as competências e os conteúdos selecionados possam ser desenvolvidos nos três anos do ensino médio. Metodologicamente, sugere-se que o professor trabalhe a partir de três frentes: a estrutura linguística; a aquisição de repertório vocabular; a leitura e a interpretação de textos. O último item é o mais importante e se utilizará dos dois primeiros para efetivar-se de modo eficaz. O trabalho com a estrutura linguística e a aquisição de vocabulário só se revestirá de significado se partir do texto e remeter novamente ao texto como totalidade. É, pois, a partir do texto e de sua leitura e interpretação que se propõe a seleção de conteúdos gramaticais e de vocabulário a serem desenvolvidos no ensino médio.

de la lectura y la comprensión de textos y sostiene que el énfasis del aprendizaje de LE debe centrarse en la función comunicativa.

(88) El carácter práctico de la enseñanza de la lengua extranjera permite producir información o acceder a ella, el hacer y el buscar de forma autónoma, el dialogar y el compartir con los semejantes y los diferentes. Para ello, el epicentro del aprendizaje debe concentrarse en la función comunicativa por excelencia, objetivando prioritariamente la lectura y la comprensión de textos verbales y orales – o sea, la comunicación en diferentes situaciones de la vida cotidiana (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 94)<sup>146</sup>.

A pesar de proponer que el foco del aprendizaje debe centrarse en la función comunicativa, el documento no presenta ninguna definición sobre este término. Podemos percibir que el término está vinculado a la perspectiva comunicativa sobre la enseñanza de LE, sin embargo, no hemos encontrado una definición más precisa y teóricamente amparada. Más adelante profundizaremos en el debate sobre la función comunicativa, cuando presentemos su relación con la ampliación del vocabulario, tal y como proponen los PCN-EM-LE+.

En la misma línea de importancia de la lectura y de la interpretación de textos, el apartado al que se denomina “Contenidos estructuradores en Lengua Extranjera”, aquí representado en (89), vuelve a hacer referencia a los tres ejes de trabajo que propone el documento e insiste que este eje de trabajo debe ser considerado como ‘el punto de partida’ para alcanzar los demás ejes.

(89) Contenidos estructuradores en Lengua Extranjera  
En base a los tres ejes de trabajo establecidos para la enseñanza de lenguas extranjeras en la última etapa para la escolarización básica [enseñanza media] – lectura e interpretación de textos, adquisición del léxico y estructura lingüística –

<sup>146</sup> (88) O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana.

<sup>147</sup> (89) Conteúdos estruturadores em Língua Estrangeira. Com base nos três eixos de trabalho estabelecidos para o ensino de língua estrangeira na última etapa da escolaridade básica – leitura e interpretação de textos, aquisição de repertório vocabular e estrutura linguística – há que se determinar critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem desenvolvidos nesses três níveis. Sugerimos que se parta sempre do texto, de sua leitura e interpretação – que é nosso objetivo primordial –, para chegar à análise das estruturas gramaticais e à decorrente aquisição de vocabulário.

hay que determinar criterios para la selección de competencias y contenidos a desarrollarse en estos tres niveles.

Recomendamos que el texto, su lectura e interpretación, que es nuestro objetivo más importante, sea siempre el punto de partida para alcanzar el análisis de las estructuras gramaticales y, en consecuencia, la adquisición de vocabulario (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 112)<sup>147</sup>.

Los datos presentados nos permiten afirmar que, en cuanto a los contenidos, las tres líneas de trabajo que proponen los PCN-EM-LEM+ se destacan a lo largo del documento. Sin embargo, tal y como proponían los PCN-EF-LEM, este documento también destaca la lectura y la interpretación de textos como habilidad principal, aunque no coinciden todas las justificaciones que utilizan. En (89), leímos que la lectura es ‘el objetivo más importante de la enseñanza-aprendizaje de LE’, explícito en diferentes partes del documento. En (90), se afirma que la lectura es el ‘punto de partida’ y en (91), que es ‘el contenido estructurador’, conforme podemos comprobar a continuación.

(90) El texto como punto de partida

El enfoque de la lengua a través de textos permite comprender más allá de la gramática y del estudio metalingüístico. Con eso, el alumno se da cuenta de que el aprendizaje de la lengua no se limita al conjunto de reglas gramaticales, aplicables solamente a la lengua escrita (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 112)<sup>148</sup>.

(91) El texto hablado o escrito constituye el gran contenido estructurador en lengua extranjera, a partir del que se van a organizar los demás contenidos estructuradores (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 116)<sup>149</sup>.

Los PCN-EM-LEM+ proponen un conjunto de orientaciones metodológicas para el desarrollo de la lectura y de la comprensión de textos en clase. Además, sugiere que el profesor utilice diferentes tipos de textos y que a partir de ellos se trabaje la gramática. Sobre esta última, resalta que debe seguir un enfoque comunicativo, superando, en este sentido, las limitaciones del estudio metalingüístico.

<sup>148</sup> (90) O texto como ponto de partida. A abordagem da língua por meio de textos permite a compreensão para além da gramática e do estudo metalinguístico. Com isso, o aluno percebe que o aprendizado linguístico não se resume a um conjunto de regras gramaticais, aplicáveis apenas à língua escrita.

<sup>149</sup> (91) O texto falado ou escrito constitui o grande conteúdo estruturador em língua estrangeira, a partir do qual se vão organizar os demais conteúdos estruturadores.

En lo que se refiere a la estructura lingüística, es importante dejar constancia que los PCN-EM-LEM+ se centran en la enseñanza de la Lengua Inglesa. Como es sabido, aunque el documento está pensado para las lenguas extranjeras modernas en general, la propuesta se conforma a partir de un conjunto de contenidos que se refieren a aspectos lingüísticos específicos del inglés. Eso lo podemos comprobar en (92).

(92) En el caso de la lengua inglesa, en esta fase de la escolarización el alumno repasará los tiempos verbales que aprendió en la enseñanza fundamental y completará el aprendizaje con nuevos tiempos y formas verbales. Al terminar el último año de la enseñanza media, el alumno deberá ser apto para leer y comprender textos en los que aparezcan todos los tiempos verbales. Se deben repasar las formas afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa utilizadas en diversos tiempos verbales. En el caso del inglés, los contenidos deben trabajarse a lo largo de los tres años de la enseñanza media, siguiendo un grado progresivo de dificultad de los textos:

- pronombres personales (sujeto y objeto);
- adjetivos y pronombres posesivos;
- artículos;
- adjetivos, adverbios y su posición en la frase (word order);
- caso genitivo('s);
- plural regular e irregular;
- sustantivos contables e incontables (mass and count nouns);
- quantifiers: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little;
- conjuncionais (linkers);
- falsos cognatos;
- principales prefijos e sufijos;
- verbos regulares e irregulares;
- grados de los adjetivos;
- pronombres indefinidos e seus compostos;
- pronombres reflexivos;
- pronombres relativos;
- pronombres interrogativos;
- uso enfático del do;
- oraciones condicionales;
- tag questions;
- additions to remarks;
- discurso directo e indirecto;
- verbos seguidos de infinitivo y gerúndio;
- verbos seguidos de preposición;
- voz pasiva;
- oraciones temporales con el verbo to take;
- forma causativa de have and get;
- falsos amigos;
- phrasal verbs (PCN-EN-LEM+, 2002, p. 104)<sup>150</sup>.

<sup>150</sup> (92) No caso da língua inglesa, é nesta fase de escolaridade que o aluno revisará os tempos verbais aprendidos no fundamental e completará o aprendizado relativo a novos tempos e formas verbais. Ao término do terceiro ano do ensino médio, ele deverá estar apto a ler e compreender textos em que apareçam todos os tempos verbais. As formas afirmativa, interrogativa, negativa e interrogativa-negativa devem ser revisadas e trabalhadas nos diversos tempos verbais. No caso do Inglês, os itens que seguem devem se distribuir ao longo dos três anos da série, segundo o grau progressivo de dificuldade dos textos: pronomes pessoais (sujeito e objeto); adjetivos e pronomes possessivos; artigos; preposições; adjetivos, advérbios e suas posições na frase (*word order*); caso genitivo ('s); plurais regulares e irregulares; substantivos contáveis e incontáveis (*mass and count nouns*); *quantifiers*: much, many, few, little, a lot of, lots of, a few, a little; conjunções (*linkers*); falsos cognatos; principais prefixos e sufixos; verbos regulares e irregulares; graus dos adjetivos; pronomes indefinidos e seus compostos; pronomes reflexivos; pronomes relativos; pronomes interrogativos; uso enfático de *do*; orações condicionais; *tag questions*; *additions to remarks*; discurso direto e indireto; verbos seguidos de infinitivo e

En lo que se refiere a la estructura lingüística, los PCN-EM-LEM+ también tratan las denominadas “palabras-herramienta”. Las palabras-herramienta son verbos (tiempos y formas verbales); sustantivos, conjunciones (*linkers*), que forman los tres pilares (o contenidos estructuradores) que constituyen el significado del texto (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 117). No profundizaremos en cada uno de esos elementos, sin embargo, queremos resaltar, una vez más, que los ejemplos que utiliza el documento para explicar la función de los verbos, sustantivos y conjunciones como palabras-herramienta, son en la lengua inglesa, lo que nos confirma el protagonismo de esta lengua y su enseñanza-aprendizaje en Brasil en 2002, cuando se publica este documento. En este sentido, no hace mucho que el inglés era la única opción de estudios de LE para la mayoría de los alumnos de las escuelas públicas del país.

Volviendo a la cuestión de la estructura lingüística como uno de los ejes de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de LE, el documento insiste en que la enseñanza de la gramática no debe centrarse en sí misma. El fragmento que presentamos en (93) comprueba esta propuesta.

(93) El profesor de la enseñanza media debe tener claro el hecho de que el objetivo final del curso no es la enseñanza de la gramática y de los cánones de la norma culta del idioma. El dominio de la estructura lingüística implica, aún, el conocimiento gramatical como soporte estratégico para la lectura, interpretación y producción de textos (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 104)<sup>151</sup>.

En cuanto a la ampliación del léxico, otro eje de trabajo en la enseñanza-aprendizaje de LE que proponen los PCN-EM-LEM+, el documento sugiere que se tenga en cuenta el conocimiento previo de los alumnos. Además, propone una serie de temas que pueden ser tratados en el aula. Estos temas son agrupados a partir del interés de los adolescentes y deben proporcionar múltiples interfaces con otras asignaturas, además de permitir que, en la ampliación del vocabulario, se aproveche el conocimiento que ellos seguramente poseen en esos ámbitos (PCN-EM-LEM+, 2002, pp. 105-106). En (94), podemos leer los temas que el documento sugiere para la ampliación del vocabulario de los alumnos, que también se pueden utilizar como temas estructuradores en LE, dada a su interface multi e interdisciplinaria.

---

gerúndio; verbos seguidos de preposição; voz passiva simples e dupla; orações temporais com o verbo *to take*; forma causativa de *have and get; also, too, either, or, n neither, nor; phrasal verbs*.

<sup>151</sup> (93) O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura lingüística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos.



- (94) • dinero y compras (monedas internacionales);
- la casa y el espacio donde vivimos;
  - gustos personales (sentimientos, sensaciones, deseos, preferencias y aptitud);
  - familia y amigos;
  - el cuerpo, ropas y accesorios;
  - problemas de la vida cotidiana (tráfico, salud, tareas y actividades de la vida social);
  - viajes y vacaciones;
  - interés y uso del tiempo libre;
  - lugares (la ciudad, la playa el campo);
  - comida y bebida;
  - trabajo y estudio;
  - el ambiente natural (ecología e preservación);
  - máquinas, equipamientos, herramientas y tecnología;
  - objetos de uso diario;
  - profesiones, educación y trabajo;
  - pueblos (usos y costumbres);
  - actividades de ocio;
  - noticias (medios de comunicación en general);
  - la propaganda;
  - el mundo de los negocios;
  - relaciones personales y sociales;
  - problemas sociales;
  - arte y entretenimiento;
  - problemas mundiales;
  - la información en el mundo moderno;
  - gobierno y sociedad;
  - política internacional;
  - ciencia y tecnología;
  - salud, dieta y actividad física.
- (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 106)<sup>152</sup>.

Además de los temas que proponen en (94), los PCN-EM-LEM+ vinculan la ampliación del vocabulario en LE al desarrollo de lo que denominan funciones comunicativas. A continuación, en (95), podemos apreciar algunas funciones comunicativas que señala el documento, además de algunas actividades sugeridas para el desarrollo de estas funciones.

<sup>152</sup> (94) dinheiro e compras (moedas internacionais); a casa e o espaço em que vivemos; gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); família e amigos; o corpo, roupas e acessórios; problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social); viagens e férias; interesses e uso do tempo livre lugares (a cidade, a praia, o campo); comida e bebida; trabalho e estudo; o ambiente natural (ecologia e preservação); máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; objetos de uso diário; profissões, educação e trabalho; povos (usos e costumes); atividades de lazer; notícias (a mídia em geral); a propaganda; o mundo dos negócios; relacionamentos pessoais e sociais; problemas sociais; artes e entretenimento; problemas mundiais; a informação no mundo moderno; governo e sociedade; política internacional; ciência e tecnologia; saúde, dieta e exercícios físicos.

(95) Oferecer ajuda, agradecer, desculparse, pedir informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos passados, estabelecer diálogos, narrar uma história, são exemplos de as muitas funções comunicativas possíveis de alcançar através do domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros.

Crear diálogo para un texto narrativo, representar una obra de teatro, redactar y presentar un telediario, comprender diálogos de películas, interpretar verbalmente actividades de música, simular situaciones de la vida cotidiana, completar diálogos, producir slogans y textos publicitarios, traducir poemas y letras de música – estas son algunas de las miles de actividades que se pueden y que se deben desarrollar en las clases de lenguas extranjeras, articuladas o no con otras materias del currículo, para movilizar competencias y habilidades necesarias para el desarrollo y uso práctico de las diversas funciones comunicativas del lenguaje (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 120)<sup>153</sup>.

De esto, es posible inferir que el documento utiliza el término **função comunicativa** a lo que Wilkins (1976) denominó **função lingüística**. Como hemos mencionado en otro momento de esta sección, los documentos brasileños analizados no suelen definir muchos de los términos que utiliza, posiblemente complicando la comprensión de sus propuestas por parte de los lectores a los que se dirige. Desde nuestro punto de vista, conviene precisar qué se entiende por función lingüística. En este sentido, nos apoyamos en Santos Gargallo (2004), que dice.

El término función lingüística hace referencia a una categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de la lengua, la cual permite describir un sistema comunicativo [...] en términos de intenciones comunicativas y actividades comunicativas: saludar, presentarse, ubicar objetos, describir personas, pedir información, etc. (p. 32).

Así pues, considerando los datos presentados en (94) y en (95), podemos observar que la ampliación del vocabulario del alumno en LE, se da a través de un conjunto de temas y de múltiples funciones comunicativas que se pueden desarrollar en clase. Dentro de esta perspectiva, la propuesta de los PCN-EM-LEM+ se aleja de las actividades descontextualizadas en las que se obliga a los alumnos a utilizar la memorización como

<sup>153</sup> (95) Oferecer ajuda, agradecer, desculpar-se, solicitar informação, emitir opinião, fazer sugestões, pedir favores, relatar eventos ocorridos, estabelecer diálogos, narrar uma história estão entre as muitas funções comunicativas passíveis de efetivação pelo domínio, ainda que parcial, dos códigos estrangeiros. Criar diálogos para um texto narrativo, encenar uma peça, redigir e apresentar um telejornal, compreender diálogos de filmes, interpretar verbalmente atividades de mímica, simular situações do cotidiano, completar diálogos, produzir *slogans* e textos publicitários, traduzir poemas e letras de música – estas são algumas das muitas atividades que podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira, articuladas ou não a outras disciplinas do currículo, para mobilizar competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento e ao uso prático das diversas funções comunicativas da linguagem.

recurso de aprendizaje y ampliación de su repertorio léxico. Si consideramos los tres ejes de trabajo tratados en esta sección, así como los datos presentados sobre cada uno de ellos, podemos también constatar que para el documento el qué enseñar-aprender en LE no puede tener un fin en sí mismo. Lo más importante es que estos ejes de trabajo contribuyan para la producción de significado en LE llevando el alumno a utilizar la lengua para entender al otro y para producir su propio discurso. En (96), comprobamos este análisis con otros datos del documento.

(96) Con el uso de la lengua para entender el discurso del otro y para producir el propio discurso, el alumno es capaz de contestar la siguiente pregunta:  
 - ¿Para qué necesito saber eso?  
 Tiempos verbales, conjunción, pronombres, no poseen fines en sí mismos.  
 Aprendemos estructuras, vocabulario, reglas combinatorias socialmente acordadas para entender y ser entendidos. El objetivo principal del acto del lenguaje se encuentra en la producción del significado (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 120)<sup>154</sup>.

Terminado el análisis de los ejes de trabajo propuestos por los PCN-EM-LEM+, cabe destacar que, en conformidad con los PCN-EM-LEM, el documento que ahora analizamos también propone un conjunto de competencias y habilidades que deben desarrollarse en LE. Al igual que su antecesor, los PCN-EM-LEM+ plantean estas competencias y habilidades a partir de los ya conocidos ejes: Representación y comunicación. Investigación y comprensión; y Contextualización sociocultural.

Al haber profundizado el análisis sobre estos tres ejes en la sección anterior, ahora nos limitaremos a presentar el conjunto de competencias y habilidades propuestas por este documento, así como a hacer las consideraciones que juzguemos pertinentes.

A continuación, en (97), presentamos el conjunto de competencias y habilidades que proponen los PCN-EM-LEM+ en el ámbito de lo que denomina Representación y comunicación.

---

<sup>154</sup> (96) É pela compreensão da língua como meio de entender o discurso do outro e produzir o próprio discurso que o aluno pode responder a si mesmo a pergunta: – Para que preciso aprender isto? Tempos verbais, conjunções, pronomes não representam fins em si mesmos. Aprendemos estruturas, vocabulário, regras combinatórias socialmente convencionadas para entender e sermos entendidos. É na produção de sentido que reside o objetivo fundamental do ato de linguagem.

## (97) Competencias y habilidades

1. Utilizar el lenguaje en tres niveles de competencia: interactiva, gramatical y textual [...]
2. Leer e interpretar [...]
3. Hacerse protagonista en la producción y recepción de textos [...]

(PCN-EM-LEM+, 2002, pp. 96-97)<sup>155</sup>.

Podemos comprobar en (97), que la lectura y la interpretación de textos una vez más aparece como una de las competencias a desarrollar en LE. Considerando lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que el desarrollo de esta competencia es el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de LE según este documento. Además, debemos resaltar que también se destaca entre las competencias y habilidades presentadas, la capacidad de usar el lenguaje en los niveles interactivo, gramatical y textual. Es decir, dominar un idioma extranjero implica: a) la capacidad para usar el lenguaje en situaciones de diálogo entre hablantes; b) conocer las reglas que regulan un sistema lingüístico, en los ámbitos fonético-fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos; y, c) la capacidad para leer y producir textos, producidos a partir de la intencionalidad, que tengan en cuenta los diferentes contextos de uso y géneros textuales diversos. Según afirma el documento, la tercera competencia se refiere a la formación del lector, intérprete y productor de textos.

La Investigación y Comprensión es el segundo eje de competencias y habilidades que proponen los PCN-EM-LEM+. En el campo de la enseñanza de LE este eje abarca un conjunto de siete competencias, según este documento, presentadas en (98).

## (98) Competencias y habilidades

1. Analizar e interpretar en el contexto de interlocución [...]
2. Reconocer recursos expresivos del lenguaje [...]
3. Identificar las manifestaciones culturales en el eje del tiempo, reconociendo momentos de tradición y ruptura. [...]
4. Emitir juicio crítico sobre las manifestaciones culturales [...]
5. Identificarse como usuario e interlocutor de los lenguajes que estructuran una identidad cultural propia [...]
6. Analizar metalingüísticamente los diversos lenguajes [...]
7. Aplicar tecnologías de la información en situaciones relevantes [...]

(PCN-EM-LEM+, 2002, pp. 99-100)<sup>156</sup>.

<sup>155</sup> (97) Competências e habilidades. 1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual; 2. Ler e interpretar; 3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos.

<sup>156</sup> (98) Competências e habilidades. 1. Analisar e interpretar no contexto de interlocução; 2. Reconhecer recursos expressivos das linguagens; 3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura; 4. Emitir juízo crítico sobre as manifestações culturais; 5. Identificar-se

El documento comenta cada una de las competencias y habilidades que proponen que, en líneas generales, incluyen: 1) la capacidad para comprender los significados de los diferentes actos del lenguaje en los diferentes contextos de interlocución; 2) la capacidad para comprender las intenciones comunicativas que están implícitas en la elección que se hace de los diferentes registros del lenguaje, como el uso del argot, de la norma culta o, incluso de variaciones dialectales; 3) la capacidad para percibir el dinamismo y la conservación lingüística y cultural, que se puede desarrollar, por ejemplo, a través de los textos literarios en LE; 4) el documento explica que esta competencia implica reflexionar sobre la intencionalidad del texto, las elecciones lingüísticas, los contextos de uso y los géneros textuales; 5) la quinta competencia se refiere a la ampliación de las posibilidades de comunicación con otros grupos culturales y fortalecer su propia identidad personal y cultural; 6) el estudio metalingüístico del idioma extranjero también se contempla entre las competencias y habilidades propuestas por el documento, lo que implica analizar e identificar en la LE hablada o escrita, en el nivel formal o coloquial, elementos como el orden de palabras dentro de una frase, los sistemas de preguntas y negación, el uso de pronombres, de expresiones idiomáticas, del plural irregular, etc.; 7) la última competencia de este bloque se comentó al analizar la primera categoría y afirmamos que, según los documentos brasileños, la enseñanza-aprendizaje de LE es una herramienta importante para acceder a la información, al conocimiento y a las tecnologías modernas de la comunicación.

El último eje está vinculado con la Contextualización Sociocultural. Se proponen otras siete competencias y habilidades que deben desarrollarse en los alumnos de LE en los tres años de la enseñanza media. En (99), presentamos estas competencias y habilidades.

(99) Competencias y habilidades

1. Usar los diferentes lenguajes dentro de los ejes de representación simbólica: expresión, comunicación e información, en los tres niveles de competencia [...]
- 2 y 3. Analizar las diferentes formas de lenguajes como generadores de acuerdos sociales y como fuentes de legitimación de estos acuerdos [...]
4. Identificar la motivación social de los productos culturales desde su perspectiva sincrónica y diacrónica [...]
5. Disfrutar del patrimonio cultural nacional e internacional [...]
6. Contextualizar y comparar ese patrimonio, respetando la visión de mundo en él implícita [...]

---

como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; 6. Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens; 7. Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes.

7. Entender, analizar críticamente y contextualizar la naturaleza, el uso y el impacto de las tecnologías de la información [...] (PCN-EM-LEM+, 2002, p. 102-103)<sup>157</sup>.

A partir de los comentarios que hacen los PCN-EM-LEM+ acerca de cada una de las competencias y habilidades que proponen, podemos afirmar que el desarrollo de las competencias y habilidades en una LE 1) está vinculado a las funciones que la LE desempeña como vehículo de expresión, de comunicación y de acceso a diferentes tipos de información; 2) y 3) contemplan la reflexión sobre la LE en cuanto a códigos de legitimación de acuerdos, de significados negociados a partir de características simbólicas de los discursos que se utilizan en los diferentes contextos de la vida social. Estas competencias parten de que la enseñanza-aprendizaje de LE no se estanca en los aspectos gramaticales de la lengua, sino que incluye y asigna un grado elevado de importancia a aspectos discursivos y estratégicos de la LE; las categorías 4), 5) y 6) están relacionadas con el aprendizaje de LE que permite identificar los motivos que justifican la existencia de productos culturales, que promueven mayor acceso al patrimonio cultural nacional e internacional y, además, permiten al alumno analizar su contexto social comparándolo con otras culturas y visiones de mundo; la competencia 7) está relacionada con la resolución de problemas de vocabulario específico del ámbito de la informática, promueve una reflexión sobre la necesidad de préstamos lingüísticos en la construcción del lenguaje propio de la informática en Brasil. El documento propone que esta competencia se desarrollaría mejor si hubiese un trabajo interdisciplinario con el profesor de Informática.

Para concluir esta sección, quisiéramos presentar, en (100), una relación de competencias a desarrollar en LE, propuestas por los PCN-EM-LEM+.

(100) Amplias competencias a desarrollar en Lengua Extranjera

- Ser capaz de comprender y producir enunciados correctos y adecuados a sus contextos en lengua extranjera, haciendo uso de competencias gramaticales, estratégicas, sociolingüísticas y discursivas;
- Saber distinguir entre una norma culta y un lenguaje informal y, especialmente, los contextos de uso en el que se debe emplear una u otra [...];

<sup>157</sup> (99) Competências e habilidades. 1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica: expressão, comunicação e informação, nos três níveis de competência; 2 e 3. Analisar as linguagens como geradoras de acordos sociais e como fontes de legitimação desses acordos; 4. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; 5. Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional; 6. Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas; 7. Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.

- Relacionar textos y sus contextos a través del análisis de los recursos expresivos del lenguaje verbal según la intención, época, local y estatus de los interlocutores, factores de intertextualidad y tecnologías disponibles;
- Percibir características de la producción de enunciados, que son el resultado de la forma de ser y de pensar de quien los produce;
- Percibir el texto como una unidad de cohesión y de coherencia, en la que se emplean algunas expresiones y vocabulario a causa de aspectos socioculturales que están inherentes a la idea que se pretende comunicar [...];
- Comprender que la finalidad más importante del análisis de la estructura y organización de la lengua está en fomentar la comunicación efectiva y práctica – es decir, la producción del significado es el objetivo final de los actos del lenguaje, sea a través del empleo de estrategias verbales o no verbales;
- Darse cuenta de que el dominio de idiomas extranjeros en la enseñanza media, aunque de manera parcial, permite acceder a información diversa, a otras culturas y a realidades de diferentes grupos sociales (PCN-EM-LEM+, 2002, pp. 107-108)<sup>158</sup>.

Muchos de los aspectos que tratan las competencias que proponen el documento, han sido tratados a lo largo de esta sección. Así pues, de lo anterior, conviene destacar la visión de competencia comunicativa que sostiene el documento. Como en documentos anteriores, la competencia comunicativa para los PCN-EM-LEM+ se basa en la suma de otras competencias: competencias gramaticales, estratégicas, sociolingüísticas y discursivas. Es decir, una vez más podemos concluir que las propuestas para definir qué se enseña-aprende en LE se apoyan en el modelo de competencia comunicativa que propuso Canale (1983). Desde nuestro punto de vista sería redundante y, por lo tanto, innecesario comentar las demás competencias.

## 5.2.4 Las OCEM (LE y *Espanhol*)

Como un documento complementario a los PCN-EM y PCN-EM+, las OCEM, publicadas en 2006, fueron elaboradas con el objetivo de atender a las necesidades

---

<sup>158</sup> (100) Competências abrangentes a serem trabalhadas em Língua Estrangeira. Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas; Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas [...]; Relacionar textos e seus contextos por meio da análise dos recursos expressivos da linguagem verbal, segundo intenção, época, local e estatuto dos interlocutores, fatores de intertextualidade e tecnologias disponíveis; Perceber características quanto à produção dos enunciados, os quais são reflexo da forma de ser e pensar de quem os produziu; Perceber o texto como um todo coeso e coerente, no qual certas expressões e vocábulos são empregados em razão de aspectos socioculturais inerentes à ideia que se quer comunicar [...]; Compreender que a finalidade última da análise estrutural e organizacional da língua é dar suporte à comunicação efetiva e prática – ou seja, a produção de sentido é a meta final dos atos de linguagem, quer se empreguem estratégias verbais, quer não-verbais; Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.

explicitadas en diversos encuentros y debates de jefes de las secretarías de educación de los estados y de profesores de diferentes universidades del país que investigan cuestiones vinculadas a diferentes asignaturas del currículo. Se identificó la necesidad de crear un documento que tuviera como meta reanudar el debate sobre los PCN-EM, no solo en el sentido de profundizar puntos del documento que merecen aclaraciones, sino también señalar y desarrollar indicativos que pudieran ofrecer propuestas didáctico-pedagógicas, para atender a las necesidades y expectativas de las escuelas y de los profesores del nivel medio de enseñanza (OCEM, 2006, p. 8).

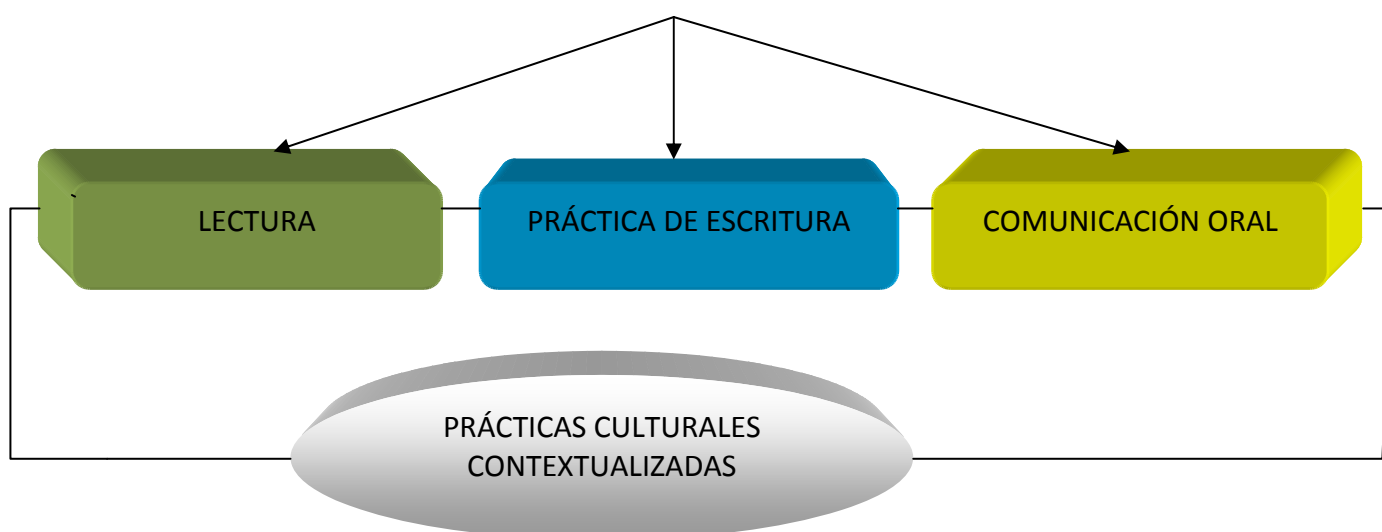
Como los demás documentos oficiales, las OCEM presentan un capítulo para cada una de las asignaturas del currículo. En el caso de LE, como ya hemos mencionado, además de un capítulo general para lenguas, el documento, que se publica después de la promulgación de la ley 11.161/2005, presenta un capítulo específico para tratar cuestiones vinculadas a los conocimientos de español. En esta sección, seguimos el análisis de los datos que están relacionados con la segunda categoría, o sea, los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, centrándonos, primero en las OCEM-LEM y, a continuación, nos centramos en lo que denominamos *OCEM-Espanhol*.

Tanto el capítulo que se destina a las LE en general como el que trata el español en particular, afirman que estos no son documentos dogmáticos ni normativos. Más bien lo que pretenden es fomentar reflexiones teórico-pedagógicas y educativas (OCEM-LEM, 2006, p. 87). En la misma línea, las *OCEM-Espanhol* explican que el objetivo de estas orientaciones es señalar los rumbos que la enseñanza del español puede seguir en Brasil, lo que atribuye a este documento un carácter poco regulador.

A continuación, en la figura 7, mostramos gráficamente nuestra interpretación de la propuesta de las OCEM-LEM sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE. Para diseñar esta figura, nos hemos basado en los datos que analizamos a lo largo de esta sección.







*Figura 7:* Propuesta de las OCEM-LEM para la enseñanza de LE

Como podemos observar en la figura 7, las OCEM-LEM proponen que, durante los tres años de enseñanza media, los alumnos desarrollen las habilidades de lectura, de práctica de escritura y la comunicación oral. Es evidente que el documento no reproduce el modelo de las cuatro habilidades, sino que propone tres, pues la expresión y la producción oral están incluidas en la comunicación oral. A continuación, en (101), señalamos una muestra de esta propuesta.

(101) En lo que se refiere a las habilidades a desarrollar en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en la enseñanza media, este documento focaliza la lectura, la práctica de la escritura y la comunicación oral contextualizada. Esta orientación, a pesar de contar con las orientaciones anteriores y expandirlas, es distinta y responde a investigaciones recientes [...] (OCEM-LEM, 2006, p. 87)<sup>159</sup>.

En (101), además de comprobar la propuesta que gira en torno al desarrollo de la lectura, de las prácticas de escritura y de la comunicación oral, observamos que las OCEM-LEM apuntan que estas prácticas deben ser contextualizadas. En otra parte del texto, el documento reitera dicha propuesta y para ello utiliza la expresión “prácticas culturales

<sup>159</sup> (101) No que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. Essa orientação, apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes [...].

contextualizadas” (OCEM-LEM, 2006, p. 111). Además, está claro que la propuesta que presentan las OCEM-LEM no se contrapone a las propuestas de los documentos publicados con anterioridad, sino que las expande a partir de investigaciones realizadas por profesores dedicados a la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil. En el documento, encontramos referencias a algunas investigaciones que, seguramente, han contribuido para la elaboración de las propuestas que presentan las OCEM-LEM.

En (102), podemos leer algunas consideraciones que hace el documento respecto a la concepción que defiende sobre las habilidades comunicativas a desarrollar en LE en la enseñanza media.

(102) [...] en las orientaciones que presentamos, hemos mantenido la terminología ‘comunicación oral, lectura y práctica de la escritura’. Sin embargo, esos términos deben ser comprendidos no como partes conceptuales de la concepción de las cuatro habilidades en una visión de lenguaje como una totalidad homogénea, sino como una visión alternativa de heterogeneidades abiertas y socioculturalmente contextualizadas (OCEM-LEM, 2006, p. 110)<sup>160</sup>.

Destacamos en varias partes del documento el concepto de *heterogeneidad del lenguaje*, de la *cultura* y del *conocimiento*. Con el uso de este concepto, nos alejamos de la concepción de lenguaje y de cultura como abstracciones descontextualizadas. Desde este punto de vista, el lenguaje y la cultura se manifiestan como variantes de una determinada comunidad, alejándose de una visión globalizada y homogénea. Vinculado a este concepto también está el concepto de *comunidad de práctica*, que refiere al modo en el que los grupos de personas interaccionan entre sí, compartiendo “propósitos y un contexto cognitivo” (Cassany 2008, p. 44). En este sentido, una comunidad de práctica implica usos específicos del lenguaje que son compartidos y que suponen una cierta especialización de los sujetos pertenecientes a la comunidad. En función de ello, es posible que alguien ajeno a una determinada comunidad de práctica, no sea capaz de comprender los términos que utilizan. Las OCEM-LEM se apoyan en Lave y Wegner (1991)<sup>161</sup> para explicar que el concepto de *comunidad de práctica* se refiere a las posibilidades de uso del lenguaje de maneras

<sup>160</sup> (102) [...] nas orientações que se seguem, mantemos a terminologia já existente como comunicação oral, leitura e prática escrita. Porém, esses termos precisam ser entendidos não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas.

<sup>161</sup> LAVE, J; WEGNER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

diferentes, por grupos socioculturales distintos en contextos específicos en una misma lengua y en una misma cultura (OCEM,-LEM, 2006).

Ante esta nueva concepción sobre la heterogeneidad del lenguaje, el documento afirma que resulta difícil mantener la enseñanza de LE en base a la idea de las cuatro habilidades. A continuación, en (103), encontramos la explicación que ofrece el documento.

(103) La concepción de heterogeneidad en el lenguaje y el uso complejo y contextualizado (es decir, en contextos específicos) de formas variadas del lenguaje en comunidades diferentes hace inviable el concepto anterior del lenguaje en términos de las denominadas “cuatro habilidades” (OCEM-LEM, 2006, p. 103)<sup>162</sup>.

A continuación, podemos leer en (104) que el documento insiste en que durante los tres años de la enseñanza media se deben desarrollar las habilidades comunicativas que proponen. Además, recomienda que los planes de curso sean elaborados a partir de temas, funcionando como ejes estructuradores. Sobre los temas, el documento sugiere algunos que están directamente relacionados con el desarrollo de la ciudadanía, finalidad principal de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño.

---

<sup>162</sup> (103) A concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas “quatro habilidades”.

(104) Proponemos el desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de la escritura como prácticas culturales contextualizadas [...]. Recomendamos que se trabajen todas las habilidades comunicativas a lo largo de los tres años de la enseñanza media [...] Creemos que algunas escuelas de algunas zonas del país pueden estar interesadas en intensificar el desarrollo de la lectura en el tercer año de la enseñanza media, con el objetivo de ayudar a los alumnos con su preparación para los exámenes de selectividad. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta opción no debe desconsiderar el carácter de la lectura como práctica cultural y crítica del lenguaje, un componente fundamental para la construcción de la ciudadanía y para la formación de los alumnos. También sugerimos que el plan de curso para las clases de lenguas extranjeras tenga temas como punto de partida. En este sentido, el desarrollo de las habilidades se da a partir de estos temas.

#### SUGERENCIAS DE TEMAS:

Ciudadanía, diversidad, igualdad, justicia social, dependencia/independencia, conflictos, valores, diferencias regionales/nacionales.

Sin embargo, en aquellas zonas del país donde existe la posibilidad de contextos locales de uso del idioma extranjero la enseñanza de lenguas extranjeras puede partir del propio contexto (OCEM-LEM, 2006, pp. 111-112)<sup>163</sup>.

Como podemos observar, además de los temas propuestos, el documento indica la posibilidad de que la enseñanza-aprendizaje de LE en algunas zonas del país, especialmente en zonas de fronteras y/o aquellas que abrigan comunidades de inmigrantes, tomen el propio contexto como punto de partida para el uso de las LE y para el desarrollo de las habilidades comunicativas que proponen.

Para analizar qué se enseña-aprende en LE según las OCEM-LE es imprescindible tener en cuenta que la piedra angular de las propuestas que presenta este documento son los conceptos de *literacidad* y *multiliteracidad*. En (105), podemos leer una definición que presentan las OCEM-LEM sobre literacidad.

<sup>163</sup> (104) Propomos o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas [...]. Recomendamos que todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio [...]. Acreditamos que as escolas de algumas regiões possam interessar-se em intensificar o desenvolvimento de leitura no terceiro ano, com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular. Entendemos, no entanto, que essa opção não deve desconsiderar o caráter da leitura como prática cultural e crítica de linguagem, um componente essencial para a construção da cidadania e para a formação dos educandos. Sugerimos, ainda, que o planejamento de curso para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles. SUGESTÕES DE TEMAS: Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/ interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais. No entanto, naquelas regiões do país onde há possibilidades de contextos locais de uso do idioma estrangeiro, pode-se partir de contextos para o ensino de Línguas Estrangeiras.

(105) [...] el concepto de literacidad se aleja de una concepción del lenguaje, cultura y conocimiento como totalidad abstracta y se basa en una visión heterogénea, plural y compleja del lenguaje, de cultura y de conocimiento, siempre vinculada a contextos socioculturales. Entendemos que cuando se considera el lenguaje de manera abstracta, lejana y desvinculada de sus contextos socioculturales y de sus comunidades de práctica, se puede generar prejuicios graves en los ámbitos humano y pedagógico. Esta es la razón que nos lleva a la concepción de letramento como práctica sociocultural (OCEM-LEM, 2006, p. 109)<sup>164</sup>.

En un reconocido artículo sobre la literacidad como práctica social, Barton y Hamilton (2004, p. 118) señalan que “la literacidad es algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el teto [...]. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal”. Desde esta perspectiva, concebimos la literacidad como un proyecto directamente vinculado a una lengua y una cultura específica. Asimismo, la literacidad como práctica sociocultural amplía la clásica visión de prácticas letradas solamente vinculadas a los efectos cognitivos.

En (106) y en (107), destacamos otras muestras de cómo las OCEM-LEM comprenden la literacidad como práctica sociocultural y de qué manera esta puede contribuir en las nuevas prácticas en la enseñanza-aprendizaje de LE.

(106) [...] el proyecto de literacidad está íntimamente ligado a maneras culturales de usar el lenguaje. En el pasado, muchos vinculaban la literacidad a la simple adquisición de una tecnología (la tecnología de la escritura alfabética) completamente desvinculada de una lengua o de una cultura específica, es más, desvinculada de cuestiones sociales, como la inclusión y la exclusión. Gee (1986), refiriéndose en especial al profesor de inglés, aunque se aplicaría a cualquier profesor de lengua extranjera, afirma que “[...] el profesor de inglés no está solo enseñando gramática, ni tampoco literacidad, sino las prácticas discursivas de grupos dominantes, prácticas que pueden herir las prácticas y valores, y la identidad [...] de

<sup>164</sup> (105) [...] o conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural.

<sup>165</sup> (106) [...] o projeto de letramento está intimamente ligado a modos culturais de usar a linguagem. No passado, muitos estavam acostumados a pensar o letramento como se fosse a mera aquisição de uma tecnologia (a tecnologia da escrita alfabética) completamente desvinculada de uma língua ou de uma cultura específica e, mais ainda, desvinculada de questões sociais, como a inclusão ou a exclusão. Referindo-se ao professor de inglês, mas em concepção que se aplica ao professor de Línguas Estrangeiras, Gee (1986) sugere que [...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas

aprendices que proceden de otros grupos socioculturales (GEE, 1986, p. 720) (OCEM-LEM, p. 99)<sup>165</sup>.

(107) [...] se prefiere el uso del término *literacidad* para referirse a los usos heterogéneos del lenguaje en el cual las formas de “lectura” interactúan con las formas de “escritura” en prácticas socioculturales contextualizadas. Eso permite superar el concepto limitado anterior de “alfabetización”, basado en la concepción de la “escritura” como tecnología descontextualizada y universal productora de las supuestas habilidades lingüísticas homogéneas de lectura y de escritura (OCEM-LEM, 2006, p. 106)<sup>166</sup>.

Tanto en (106) como en (107), podemos observar que el documento hace referencia a una antigua concepción de *literacidad* como si se tratara de la adquisición de una tecnología alfabética. Es decir, ser letrado significaba dominar un conjunto de códigos para leer y producir textos, sin ningún compromiso con el contexto sociocultural. Actualmente, las formas de lectura y de escritura están vinculadas a las prácticas socioculturales, lo que implica que la concepción de *literacidad* va más allá del antiguo concepto de *alfabetización* en lo que se refiere a la tecnología descontextualizada y universal.

Considerando los datos presentados, insistimos en que la concepción de *literacidad* como práctica sociocultural juega un papel sumamente importante en las propuestas de las OCEM-LE. Según propone el documento, la *literacidad* como práctica sociocultural implica el desarrollo de la práctica de lectura y de escritura dentro de un contexto sociocultural específico, en el que cobran sentido con relación a otros elementos que forman parte de este contexto.

Además, debemos destacar que, según la visión de *literacidad* como práctica sociocultural, la escuela no puede limitarse a las prácticas de lectura y de escritura, es decir, el alumno no lee o escribe para leer y escribir, sino que estas han de ser actividades que se lleven a cabo teniendo en cuenta propósitos sociales específicos que conforman las actividades letradas de los sujetos (Zavala, 2009).

---

de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (GEE, 1986, p. 720).

<sup>166</sup> (107) [...] passa-se a preferir o uso do termo *letramento* para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal productora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita.

Los datos que presentamos a continuación, corroboran las propuestas de las OCEM-LEM para el desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de las prácticas de escritura según las teorías sobre literacidad. En (108), podemos leer algunas recomendaciones que hace el documento acerca de la lectura como literacidad.

(108) En lo que concierne a la lectura, reiteramos la necesidad de desarrollar esta práctica de lenguaje, pero indicamos algunos cambios de naturaleza teórica que van a influir en este desarrollo. Se trata de adoptar las teorías de literacidad y multiliteracidad [...]. Esas teorías funcionan como base educativa y epistemológica. Es decir, pueden contribuir en la ampliación de la visión del mundo de los alumnos, para trabajar la conciencia ciudadana, para desarrollar la capacidad crítica, para construir conocimientos en una concepción epistemológica contemporánea. Nos remitimos a la concepción epistemológica que defiende que el conocimiento no debe ser aprendido de una manera fragmentada y compartimentada – por separación y reducción (Morín, 2000). Nos referimos a una concepción que propone que el conocimiento debe ser integrador, reconociendo los lenguajes y los fenómenos multidimensionales; se debe comprender el conocimiento de las partes a la totalidad y de la totalidad a las partes; reconocer la realidad como conflictiva, antagónica, ambigua, lo que requiere la habilidad para construir y reconstruir significados; reconocer la diversidad y reinterpretar la unidad (Morin, 2000). Resumiendo, la propuesta es educar a través del aprendizaje de Lenguas Extranjeras (OCEM-LEM, 2006, p. 111-112)<sup>167</sup>.

Como podemos observar, las OCEM-LEM insisten en que las prácticas de lectura, así como las demás habilidades comunicativas que propone, deben desarrollarse basándose en las teorías sobre literacidad y multiliteracidad. Para Cassany (2005), la literacidad está relacionada con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que abarcan el uso de la tecnología de la escritura para un individuo, para cada comunidad y para el conjunto de la humanidad. Defiende que la literacidad incluye la adquisición del código escrito que se da en la alfabetización inicial infantil o adulta del individuo, las prácticas de lectura y escritura que cada sociedad ha desarrollado, de las características lingüísticas del código escrito en cada

<sup>167</sup> (108) No que se refere à leitura, reafirmamos a necessidade dos trabalhos dessa prática de linguagem, mas indicamos algumas mudanças de natureza teórica que influirão na prática desse desenvolvimento. Trata-se da adoção das teorias de letramentos e multiletramentos [...]. Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. Referimo-nos à concepção epistemológica que defende que o conhecimento não deve ser apreendido de maneira fragmentada ou compartimentada – por separação e redução (Morin, 2000). Reportamo-nos a uma concepção que defende que o conhecimento deve ser integrador reconhecendo as linguagens e os fenômenos multidimensionais; ser compreendido das partes para o todo e do todo para as partes; reconhecer a realidade como conflituosa, antagônica, ambígua, o que requer a habilidade de construir e reconstruir sentidos; reconhecer a diversidade e reinterpretar a unicidade (Morin, 2000). Resumindo, a proposta vem a ser educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras.

idioma y su relación con la oralidad, de las formas de pensamiento que hayan podido facilitar el uso generalizado de esa tecnología. En definitiva, Cassany propone que la literacidad incluye todo lo relacionado con el uso y las características de la tecnología de la escritura.

Magda Soares (2001), un exponente en el ámbito de las investigaciones sobre literacidad en Brasil, establece la diferencia entre literacidad y alfabetización. Para la investigadora, *letrar* es más que alfabetizar; es enseñar a leer y a escribir dentro de un contexto en el cual la escritura y la lectura cobran significado y son parte de la vida cotidiana del individuo. Según la autora, históricamente, siempre se consideró la alfabetización como el aprendizaje del sistema de la escritura, concepción que se ha ampliado en las últimas décadas. Actualmente, ya no es suficiente leer y escribir, es necesario más que eso para ir más allá de la alfabetización funcional. Para Soares (2001), la literacidad se corresponde con este significado ampliado de la alfabetización, es decir, se refiere a las prácticas de lectura y de escritura. Por lo tanto, comprendemos que la literacidad abarca tanto la apropiación de las técnicas para la alfabetización como el hábito de utilizar la lectura y la escritura.<sup>168</sup>

En (108), podemos leer que, además de la literacidad, el documento se refiere a la multiliteracidad como una de las teorías que conforman la base educativa y epistemológica de las nuevas propuestas para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, con esto nos referimos especialmente a las LE. El concepto de *multiliteracidad* está vinculado a la realidad actual, marcada por el rompimiento de las fronteras culturales, al que Ortiz (1996)<sup>169</sup> denomina “mundialización”. El hombre contemporáneo está inmerso en un mundo cada vez más inter-, pluri-, multi- y transcultural. Se trata de una sociedad sin fronteras que se está construyendo a través del agrupamiento de soportes interactivos. En este espacio mundial es sumamente importante dominar las diferentes formas de lenguaje, utilizados de manera sincrética y simultánea por los medios de comunicación de masas. Así pues, nos apoyamos en la definición que Rojo (2004) propone para la multiliteracidad. Desde su definición, comprender y producir textos no se limita al tratamiento verbal, oral y escrito, sino que significa también ponerse en contacto con diversas modalidades del lenguaje para poder producir significados. A esta diversidad de lenguajes, se incluyen el oral, el escrito, la imagen, la imagen en movimiento, los gráficos, los infográficos, etc.

---

<sup>168</sup> Para otra discusión sobre literacidad, alfabetización y alfabetismo y sus implicaciones en el aprendizaje de una L2 véase García Parejo (2005).

<sup>169</sup> Ortiz, R. (1996). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.



Como hemos podido leer en (108), una de las finalidades de las teorías de literacidad y multiliteracidad es desarrollar la conciencia crítica. En este sentido, en su propuesta para el desarrollo de la lectura a partir de esas teorías, las OCEM-LEM proponen una comparación entre el desarrollo de la lectura crítica frente a lo que denomina literacidad crítica. A continuación, en (109), representamos el cuadro comparativo.

(109)

Tabla 1 – Diferencia entre lectura crítica y literacidad crítica		
Área	Lectura crítica	Literacidad crítica
<b>Conocimiento</b>	Conocimiento – a través de la experiencia sensorial y del razonamiento Hechos – realidad Se diferencian los hechos (objetivos) de las inferencias o juicios (subjetivos)	Conocimiento – no es natural o neutro Conocimiento – se basa en reglas discursivas de cada comunidad Por lo tanto, el conocimiento es ideológico
<b>Realidad</b>	Puede ser conocida Sirve como referencia para la interpretación	No hay un conocimiento definitivo sobre la realidad No se puede “capturar” la realidad por medio del lenguaje No se puede definir el lenguaje en una relación de correspondencia con la realidad. Se debe comprender la realidad en un contexto localizado
<b>Autoría</b>	Detectar las intenciones del autor – base para los niveles más elevados de interpretación textual	El significado es siempre múltiple, contestable, construido culturalmente e históricamente, teniendo en cuenta las relaciones de poder.
<b>Educación</b>	Desarrollo de niveles elevados de comprensión e interpretación	Desarrollo de la conciencia crítica

Fuente: Extraída de CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, www.readingonline, 2001 (OCEM, 2006, p. 117).

Debemos subrayar el hecho de que las OCEM-LEM (2006) consideran que la propuesta de desarrollar la lectura a partir de la teoría de la literacidad crítica es una ampliación de lo que ya se hacía en la enseñanza-aprendizaje de LE en las escuelas. En ese

sentido, propone que se debe continuar con la comprensión general del texto, de los puntos principales y de las informaciones detalladas del texto, así como los elementos lingüístico-textuales, favorecedores de la comprensión e interpretación del texto. La literacidad crítica amplía este trabajo a medida que busca desarrollar la conciencia crítica de los alumnos a través de la lectura, como podemos leer en (109). El cuadro que propone el documento nos ayuda a comprender el espacio que hay entre la lectura crítica y la literacidad crítica, aunque el propio documento nos advierte sobre la necesidad de ampliar los estudios sobre este tema (OCEM-LEM, 2006, p. 116).

A continuación, en (110) y en (111), presentamos una sugerencia de planificación para el desarrollo de la lectura, que proponen las OCEM-LEM. Optamos por mantener el texto en inglés, para demostrar, una vez más, que aunque se trata de un documento curricular dirigido a los profesores de LE, los ejemplos suelen priorizar la lengua inglesa.

(110) In less than a decade the Internet in Brazil has surpassed classrooms and research facilities as a way to reach millions of users. According to Brazil's Ministry of Science and Technology, the number of people worldwide who are linked to the Internet is expected to reach close to 400 million in 2005, accounting for more than \$ 620 billion in Internet commerce. The Internet was offered to the general public in Brazil in 1995 by the Ministry and more than 19.7 million Brazilians use the service today. According to Nielsen-NetRatings, only in 2002, the number of Brazilians with access to the Internet grew by 2.1 million. The study says that 45 percent of people 16 year old or older living in a house with a telephone have access to the Internet. 14.3 million Brazilians access the Internet from home.  
Source: www.brazzil.com, April 2005 (OCEM-LEM, 2006, p. 93)<sup>170</sup>.

(111)

Tema		Inclusión/ exclusión
Tipo de texto		Artículo de internet
Elección del asunto	del	Acceso a la informática (ejemplo, p. 93)
Literacidad crítica		¿Cuáles son los posibles significados y lecturas que se construyen a partir de este texto? ¿Quiénes son los brasileños que se describen en el texto como usuarios de internet? ¿A quienes esta estadística no incluye y

<sup>170</sup> (110) En menos de una década Internet en Brasil ha sobrepasado los límites del aula y de la investigación y ha alcanzado millones de usuarios. Según el Ministerio de Ciencia y Tecnología se espera que el número de personas en el mundo conectadas a Internet llegue a 400 millones en 2005, lo que representa más de \$ 620 mil millones en el comercio por Internet. Internet fue ofrecida al público general en Brasil en 1995, y según este Ministerio, actualmente más de 19,7 millones de brasileños tienen acceso a este servicio. De acuerdo con Nielsen-NetRatings, el número de brasileños con acceso a Internet creció 12,1 millones solo en 2002. El estudio dice que 45 por ciento de las personas de 16 años o más que viven en una casa con teléfono tienen acceso a Internet. 14,3 millones de brasileños acceden a internet desde casa.

	<p>por qué?</p> <p>Los números 19,7 millones y 14,9 millones se refieren a los brasileños. ¿Qué describen estos números? ¿Qué diferencias señalan y por qué?</p> <p>¿Qué se necesita para ser usuario de internet?</p>
Lectura crítica	<p>(Ejemplo p. 93)</p> <p>¿A quién va dirigido el texto?</p> <p>¿Qué recursos gráficos se utilizan para resaltar cierta información en el texto?</p> <p>¿Qué significan los números mencionados en el texto?</p>
Comprensión de texto	Comprensión general de los puntos clave e información detallada del texto
Aspectos lingüísticos (en lo que se debe centrar a través de diversos tipos de texto, a lo largo de los tres años de la enseñanza media)	Contenidos lingüístico-textuales: Términos de una misma familia, grupos nominales, prefijos, sufijos, referencia textual, inferencia léxica, tiempos y formas verbales, categorías de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.), estructura pasiva, elementos de cohesión.

El cuadro nos permite comprender la propuesta que presenta el documento respecto al desarrollo de la lectura a partir de la teoría de la literacidad. Podemos observar que la propuesta parte de un tema y a partir de un texto, se propone un conjunto de preguntas que giran en torno a la lectura crítica y a la literacidad crítica. Además, podemos notar que el documento no excluye los aspectos lingüísticos que se deben trabajar a partir de una variedad de tipos de textos a lo largo de los tres años de la enseñanza media.

Conforme ya hemos mencionado, además de la lectura, las OCEM-LEM proponen el desarrollo de la comunicación oral a partir de la teoría de la literacidad. Como hemos observado en los demás documentos, las propuestas sobre qué enseñar-aprender en LE se centraban en el desarrollo de la comprensión lectora. Sin embargo, en las OCEM-LEM, podemos observar que, además de reconocer el papel de la lectura y de la producción de la escritura, este documento resalta lo novedoso de las propuestas sobre la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño: el desarrollo de la comunicación oral. En (112), podemos comprobarlo.

(112) La novedad es la propuesta de incluir el desarrollo de la comunicación oral en

el plan de curso de Lenguas Extranjeras. A lo largo de los últimos años, han surgido estudios que han indicado la relevancia de esa “habilidad” de la lengua extranjera; además, los conocimientos sobre comunicación oral son influenciados por las teorías sobre multiliteracidad, que contribuye en la reformulación de las concepciones sobre las denominadas habilidades [...] (OCEM-LEM, 2006, p. 118)<sup>171</sup>.

Además de las razones que presenta el documento para que se reconozca la importancia del desarrollo de la comunicación oral en LE, las OCEM-LEM también destacan que el mercado laboral, sobre todo en las zonas turísticas del país, exige a los alumnos que han concluido la enseñanza media, el conocimiento básico de comunicación oral en una LE. Sin embargo, el mismo documento advierte que la propuesta de la enseñanza-aprendizaje de LE no debe limitarse al mercado laboral, sino que debe centrar su función educativa en la formación de los alumnos como ciudadanos. En (113) y en (114), a continuación, analizamos qué contenidos proponen las OCEM-LEM para el desarrollo de la comunicación oral.

(113) ¿Qué contenido se debe enseñar para desarrollar la comunicación oral en la enseñanza media?

[...] se pueden contemplar desde contextos simples, como el intercambio de información y presentaciones personales, hasta contextos más complejos, como aquellos necesarios para ofrecer ayuda y/u orientaciones para turistas en las zonas del país donde esta es una situación relativamente común.

Se puede partir de diálogos formulados para cada contexto y nivel. Para cada diálogo, se pueden formular preguntas iniciales de análisis, como las que presentamos a continuación:

¿Cuál es el contexto del diálogo?

¿Cuál es la situación?

¿De qué se está hablando?

¿Quiénes son los participantes?

¿De qué manera esta información se manifiesta lingüísticamente en las palabras y en las expresiones usadas en el diálogo? (OCEM-LEM, 2006, pp. 118-121)<sup>172</sup>.

A partir de las sugerencias que presenta el documento, podemos observar que la propuesta parte de una concepción del lenguaje como herramienta de comunicación e

<sup>171</sup> (112) A novidade é a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras. Ao longo dos últimos anos, surgiram levantamentos indicando a relevância dessa “habilidade” do idioma estrangeiro; além disso, os conhecimentos sobre comunicação oral recebem influências das teorias sobre multiletramentos, o que vem a reformular as concepções das chamadas habilidades [...].

<sup>172</sup> (113) Que conteúdo se deve ensinar para desenvolver a comunicação oral no ensino médio? [...] podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum. Pode-se partir de diálogos formulados para cada contexto e nível. Para cada diálogo, podem-se formular perguntas iniciais de análise, como as seguintes: Qual é o contexto do diálogo? Qual a situação? De que se está falando? Quem são os participantes? Como essas informações se manifestam linguisticamente nas palavras e nas expressões usadas no diálogo?

interacción. Con lo cual, el documento propone que se considere el contexto de uso, las necesidades y relevancias para cada zona. En (114), mostramos cómo el documento formula dicha propuesta.

(111) [...] es evidente que, desde el enfoque comunicativo, el punto de partida para la enseñanza es el contexto de uso, y no la regla gramatical. Se puede planificar la práctica pedagógica en niveles diferentes, según la necesidad que se espera de cada contexto; se puede partir de la lectura y del análisis escrito de un diálogo, con eso, se puede aprender que identificar, analizar y usar un determinado diálogo es solo una parte de un conjunto complejo de habilidades orales en contextos diferentes (OCEM-LEM, 2006, pp. 118-121)<sup>173</sup>.

Las OCEM-LEM también sugieren un modelo de planificación para el desarrollo de la comunicación oral, que podemos observar en el cuadro 112.

(115)

Tema	Diversidad
<b>Tipo de material</b>	Diálogo entre recepcionista de hotel y huésped extranjero sobre las costumbres locales
<b>Contexto de uso</b>	¿Cuál es la situación? ¿De qué se está hablando? ¿Quiénes son los participantes? ¿De qué manera esta información se manifiesta lingüísticamente en las palabras y en las expresiones usadas en el diálogo?
<b>Habilidades comunicativas</b>	Interpelación, saludos, pedido de ayuda, intercambio de información, despedidas
<b>Aspectos lingüísticos</b>	Formulación de preguntas y respuestas, tiempos verbales, niveles de formalidad

Podemos observar, en (115), que el documento propone la práctica de la comunicación oral a partir de un tema, conforme las orientaciones generales presentadas anteriormente para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, el modelo de planificación considera el contexto de uso, las habilidades comunicativas y los aspectos lingüísticos, elementos

<sup>173</sup> (114) [...] conforme o que já se sabe no ensino comunicativo, o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical. O trabalho pedagógico pode ser planejado em níveis diferentes segundo as necessidades estimadas de cada contexto: pode-se partir da leitura e análise escrita de um diálogo; com isso, pode-se aprender que identificar, analisar e usar um determinado diálogo é apenas parte de um conjunto complexo de habilidades orais em contextos diferentes.

importantes que deben ser considerados en las propuestas de actividades de comunicación oral. Desde nuestra percepción, el modelo que sugieren las OCEM-LEM está en conformidad con los planteamientos que hace el documento respecto al desarrollo de esta habilidad.

El último punto de análisis se corresponde con la propuesta de las OCEM-LEM sobre el desarrollo de la producción de la escritura a partir de las teorías de literacidad.

En (116), el documento defiende la importancia que cobra el desarrollo de las prácticas de escritura y explica de qué manera se la llevaría a cabo a partir de la concepción de literacidad.

(116) Sobre las prácticas del lenguaje que se desarrollan en Lenguas Extranjeras, una vez más las investigaciones nos informan de que la escritura cobra importancia en el aprendizaje de idiomas (Paiva, 2005). No es una práctica de escritura dirigida a la producción de textos periodísticos, argumentativos o académicos, conforme la enseñanza “clásica” de las habilidades. Más bien se trata de una práctica de escritura según la concepción de literacidad [...], es decir, usos contextualizados de la lengua, que busca desarrollar la capacidad de escribir y responder a mensajes, de comunicarse con otras personas por Internet [...].

Para el desarrollo de la práctica de escritura se aplican las explicaciones teóricas sobre literacidad y multiliteracidad [...]. En ellas se mantienen vigentes el significado del acto de la escritura, o sea, la producción de una escritura significativa. Además, es importante tener en cuenta la aplicación de una epistemología contemporánea, que no se centra en el conocimiento compartimentado y fragmentado que comúnmente se encontraba en los ejercicios gramaticales escritos, mucho más interesados en los aspectos lingüísticos aislados que en la comunicación contextualizada por la forma en la que esta se presenta (OCEM-LEM, 2006, pp. 121-122)<sup>174</sup>.

Con esto queda clara la propuesta de las OCEM-LEM. Es decir, en base a las teorías sobre literacidad y multiliteracidad, el documento caracteriza el desarrollo de la escritura como un ejercicio de prácticas significativas. Además, el documento no se centra en la

<sup>174</sup> (116) Ainda sobre as práticas de linguagem a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras, mais uma vez as pesquisas nos informam que a escrita ganha relevância no aprendizado de idiomas (PAIVA, 2005). Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens corresponder-se com outras pessoas pela *Internet*. Por exemplo, uma escrita que representa, muitas vezes, uma “conversa escrita”. O advento da computação e da *Internet* demonstra ter uma grande influência na expansão da atividade escrita. Para o desenvolvimento da prática escrita, valem as explicações teóricas sobre letramento e multiletramento [...]. Nelas, continua em vigor o sentido do ato de escrever, ou seja, a produção de uma escrita significativa. Torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta.

producción de textos periodísticos, argumentativos o académicos, vinculados a lo que él considera enseñanza “clásica” de las habilidades. Según propone el documento, el énfasis está en la comunicación escrita a través de Internet. De esta manera, las prácticas de escritura están directamente relacionadas con las prácticas de lectura. A continuación, en (117), el documento confirma y explica cómo se da esta relación en la práctica.

(117) De esta forma, en diversos contextos las actividades de escritura pueden estar vinculadas a las actividades de lectura, en las que el texto de lectura sirve como estímulo para la producción escrita. En otros contextos, se pueden usar otros estímulos contextualizados y significativos en Lenguas Extranjeras como, por ejemplo, el intercambio de información personal, los informes de pequeñas giras y eventos locales, informes de la prensa, etc. En otros contextos, también se puede promover la integración de habilidades, como, por ejemplo, redactar una entrevista oral (con el profesor, colegas, familia), o volver a contar por escrito la historia expresada en la letra de una música (OCEM-LEM, 2006, p. 122)<sup>175</sup>.

Igual que con las demás habilidades que proponen, las OCEM-LEM ofrecen un modelo de planificación de actividad para el desarrollo de las prácticas de escritura. Como podemos apreciar en (119), este modelo se parece a los demás en su estructura y los elementos que incluye. Otra vez observamos que se parte de un tema, se consideran el contexto de uso, las habilidades comunicativas que se pretenden desarrollar y los aspectos lingüísticos vinculados con la actividad. Además, en lo que se refiere al tipo de texto, podemos constatar que, de hecho, se priorizan los mensajes de Internet.

(116)

Tema	Diversidad
<b>Tipo de texto</b>	Mensajes de Internet
<b>Contexto de uso</b>	¿Cuál es la situación? ¿De qué se está hablando? ¿Quiénes son los participantes? ¿De qué manera esta información se manifiesta lingüísticamente en las palabras y en las expresiones usadas en el diálogo?

<sup>175</sup> (117) Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música.

<b>Habilidades comunicativas</b>	Intercambio de información
<b>Aspectos lingüísticos</b>	Preguntas y respuestas, niveles de formalidad

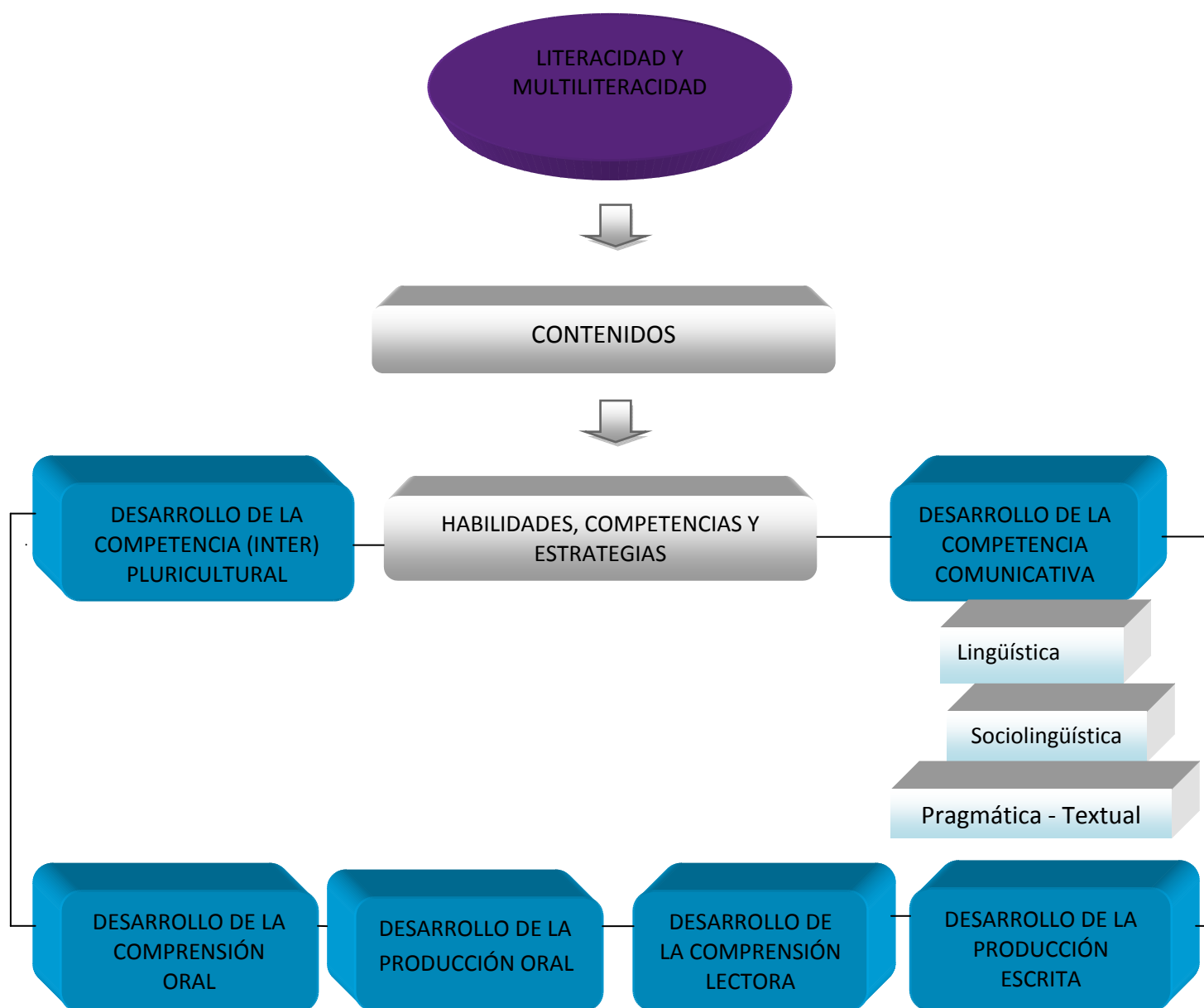
A partir de los datos presentados, en resumidas palabras podemos afirmar que las propuestas de las OCEM-LEM sobre qué se enseña-aprende en LE están vinculadas al desarrollo de la lectura, de la comunicación oral y de las prácticas de escritura a partir de las teorías sobre literacidad y multiliteracidad; tratando dichas habilidades como prácticas socioculturales y considerando el conocimiento desde una perspectiva integradora. Se propone el desarrollo de esas prácticas a partir de temas o de contextos de uso de la LE. Los aspectos lingüísticos tienen una función importante en la construcción de esas prácticas, puesto que no representan solamente un sistema, sino que están siempre presentes en el uso de cualquier forma de lenguaje. En este sentido, el documento propone que en lugar de partir de una regla gramatical, se puede partir, como actualmente se hace, de una muestra de lenguaje en uso (OCEM-LEM, 2006, pp. 110-111).

Según hemos señalado en diferentes partes de esta tesis, las OCEM dedican un capítulo específico a la enseñanza del español, lo que, desde nuestro modo de ver, minimiza la desventaja de los profesores de E/LE, ya que el capítulo dedicado a LE en general se centra en investigaciones y ejemplos relacionados con la lengua inglesa. Así pues, a partir de ese punto, nuestro análisis se centra en el capítulo de las OCEM que se dedica a la enseñanza del español en Brasil, al cual denominamos *OCEM-Espanhol*.

De entrada, queremos señalar que nos detendremos en aspectos que son comunes a los documentos, como las teorías epistemológicas que sostienen sus propuestas, o sea, la literacidad y la multiliteracidad. Nuestro objetivo es más bien centrarnos en los aspectos particulares de las *OCEM-Espanhol* que están ligados al qué se enseña-aprende en LE.

A continuación, representamos, a través de la figura 8, la propuesta de las *OCEM-Espanhol* con respecto a los contenidos que se deben desarrollar en la enseñanza del español (OCEM-Espanhol, 2006, pp. 149-153).





*Figura 8:* Los contenidos (competencias y habilidades) que se deben desarrollar en la enseñanza de E/LE

Como podemos comprobar, en el centro de la propuesta se sitúan las teorías sobre literacidad y multiliteracidad. Estas teorías conforman las bases educativas y epistemológicas para el desarrollo de la comprensión oral, de la producción oral, de la comprensión lectora y de la producción escrita. Además, como podemos apreciar en la figura 8, el documento incluye en su propuesta el desarrollo de la competencia (inter) pluricultural del alumno, a lo

que las OCEM-LEM no hacen referencia. En el otro lado de la figura, podemos observar que este documento propone el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, que, a su vez, abarca otras competencias: la lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la textual. Las OCEM-LEM tampoco son explícitas sobre este punto, aunque hemos podido constatar que sus propuestas parten de la visión comunicativa de la enseñanza-aprendizaje de LE. A continuación, trataremos estos elementos, a partir de los datos que presentamos.

Las OCEM-*Espanhol* señalan que no es su función presentar la lista de objetivos que se deban alcanzar en la enseñanza del español (cf. 120). Sin embargo, propone que el profesor seleccione los objetivos y los contenidos a partir de lo que denomina temas generadores. Seguidamente, podemos comprobar esta recomendación y leer los temas que sugiere el documento.

(120) Aunque este documento tiene la función de presentar una lista de objetivos que se debe proponer en la enseñanza media, como sugerencia, recordamos que definir grandes temas generadores puede ayudar en la definición de objetivos y de contenidos. Así pues, si comprendemos que el objetivo principal de la presencia de la lengua extranjera en el currículo es la formación del individuo, podemos seleccionar temas relacionados directa o indirectamente con esa propuesta. En este sentido, en base a la idea de la transversalidad, muy presente en la LDB – se puede reflexionar sobre: Políticas [...]; Económicas [...]; Educación [...]; Sociales [...]; Deportes [...]; Ocio [...]; Información [...]; Lenguas extranjeras [...]. Aunque esta lista pueda y deba adaptarse a las diferentes realidades del país, es importante que el abordaje de la lengua extranjera esté subordinado al análisis de temas relevantes en la vida de los alumnos, en la sociedad de la que forman parte en su formación como ciudadano y en su inclusión (OCEM-*Espanhol*, 2006, pp. 149-150)<sup>176</sup>.

Como hemos podido observar a lo largo de este capítulo, en general los documentos brasileños proponen que el desarrollo de los contenidos en la clase de LE se den a partir de un tema generador. Además, como podemos constatar en (120), estos temas pueden y deben

<sup>176</sup> (120) Ainda que o presente documento não tenha a função de apresentar uma listagem dos objetivos a serem propostos no ensino médio, a título meramente sugestivo vale lembrar que o estabelecimento de grandes temas geradores pode auxiliar, muito, tanto na definição dos objetivos quanto dos conteúdos. Assim, se pensarmos que o objetivo maior da presença da língua estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo, podemos selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Nesse sentido, pensando, sobretudo na ideia de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira – podem-se incluir reflexões sobre: políticas; econômicas; educação; sociais; esportes; lazer; informação; línguas e linguagens. Ainda que essa lista possa e deva adaptar-se às diferentes realidades do país, é importante que a abordagem da língua estrangeira esteja subordinada à análise de temas relevantes na vida dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, na sua formação enquanto cidadãos, na sua inclusão.

adaptarse a la realidad de los alumnos y de la zona del país en la cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto que consideramos importante en este documento y al que se hace referencia en (121), está relacionado a la visión que tienen las *OCEM-Espanhol* respecto al contenido que se debe desarrollar en la enseñanza del español.

(121) [...] es necesario adoptar una visión ampliada de los contenidos que se debe incluir en un plan de curso más allá de las habilidades (oír, hablar, leer, comprender) y de las secuencias de léxico y componentes gramaticales propios de la norma culta. De esta forma, un conjunto de actos de habla o de funciones lingüísticas desvinculadas de un contexto amplio tampoco es el adecuado para alcanzar los propósitos de la enseñanza de lengua extranjera. Estos elementos y competencias deben asumir el papel de permitir el conocimiento sobre el otro y la reflexión sobre la manera en la que interactuar activamente en un mundo plurilingüe, multicultural y heterogéneo. Eso es lo que entendemos por no tratar la lengua con un fin en sí misma y no convertirla en un simple instrumento (*OCEM-Espanhol*, 2006, pp. 150-151)<sup>177</sup>.

Es importante observar que las *OCEM-Espanhol*, amplían la visión sobre los contenidos de LE. En otras palabras, el documento va más allá de la propuesta relativa al desarrollo de las cuatro habilidades y/o trabajar secuencias léxicas y componentes gramaticales descontextualizados. Además, tampoco defiende el uso de un conjunto de actos de habla y funciones lingüísticas desvinculados de un contexto más amplio que permita a los alumnos alcanzar los propósitos de la enseñanza-aprendizaje de LE. El documento propone una visión más amplia de los contenidos, ya que estos cumplen una función importante en la interacción entre el alumno y otros grupos culturales, actuando activamente en un mundo plurilingüe, multicultural y heterogéneo.

Las *OCEM-Espanhol* defienden que los componentes curriculares considerados “tradicionales” deben servir para que el estudiante se apropie de otras maneras de expresar una realidad diferente de la suya, para que también sea capaz de apropiarse de las particularidades lingüísticas y sociolingüísticas del otro. En este sentido, señala que entre los

<sup>177</sup> (121) [...] é preciso adotar uma visão ampliada dos conteúdos a serem incluídos nos programas de curso para além das tradicionais habilidades (ouvir, falar, ler, entender) e das sequências lexicais e componentes gramaticais próprios da norma culta. Dessa forma, um conjunto de atos de fala ou de funções linguísticas desvinculados de um contexto amplo tampouco será adequado nem suficiente para alcançar os propósitos do ensino da língua estrangeira. Todos esses elementos e competências devem assumir o papel de permitir o conhecimento sobre o outro e a reflexão sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilíngue e multicultural, heterogêneo. É isso o que entendemos por não tornar a língua um fim em si mesmo e também por não transformá-la num simples instrumental.

contenidos a incluir en la enseñanza media, debemos considerar: el desarrollo de la competencia (inter)pluricultural (122), el desarrollo de la competencia comunicativa (123), el desarrollo de la comprensión oral (124), el desarrollo de la producción oral (125), el desarrollo de la comprensión lectora (126), y el desarrollo de la producción escrita (127).

Debemos señalar que las *OCEM-Espanhol* tratan de forma muy resumida cada uno de los elementos que proponen como contenidos a desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. En este sentido, los datos que presentamos en esta sección corresponden exactamente a todo lo que contempla cada uno de los contenidos que sugiere el documento. A continuación, en (122) leemos qué propone el documento sobre el desarrollo de la competencia (inter)pluricultural.

(122) el desarrollo de la competencia (inter)pluricultural, puesto que:  
 “La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MARCO, capítulo 1)” (*OCEM-Espanhol*, 2006, p. 151)<sup>178</sup>.

Como podemos comprobar, las *OCEM-Espanhol* se limitan a utilizar una definición que se encuentra en el MCER para explicar de qué manera comprender la competencia (inter) y pluricultural. Lo curioso es que la sección en la que están presentados estos contenidos se denomina “Habilidades, competencias y estrategias para alcanzarlos”, pero, considerando lo expuesto en (122), el documento no sugiere ni tampoco ofrece pistas a los profesores para que puedan desarrollar en sus alumnos estas competencias.

Otro punto que nos parece importante destacar es el uso del MCER como apoyo para explicar la propuesta. Para entenderlo, nos referimos a otra sección del documento, en la cual afirma que las premisas citadas en las *OCEM-Espanhol* (aprender a conocer, aprender a

---

<sup>178</sup> (122) o desenvolvimento da competência (inter) pluricultural, já que “La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. [...] En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes (MARCO, capítulo 1)”;

hacer, aprender a aprender y aprender a ser) también se encuentran en el MCER. En este sentido, las *OCEM-Espanhol* establecen una comparación entre el documento brasileño y el Marco y reconocen que, a pesar de las diferencias políticas y de políticas lingüísticas entre la realidad europea y brasileña, hay algunos puntos de confluencia entre las propuestas que ambos documentos presentan. ¿Estaría en estos puntos de confluencia la respuesta para el uso del Marco como referencia para tratar del desarrollo de las competencias (inter) pluricultural en los estudiantes brasileños de español?

En (123), las *OCEM-Espanhol* exploran el desarrollo de la competencia comunicativa, uno de los contenidos obligatorios en la enseñanza-aprendizaje de E/LE.

(123) El desarrollo de la competencia comunicativa, comprendida como un conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos relacionados tanto con el conocimiento y habilidades necesarias para el procesamiento de la comunicación, como con su organización y accesibilidad, así como con su relación con el uso en situaciones socioculturales reales, con el fin de permitirle interactuar con los demás (*OCEM-Espanhol*, 2006, p. 151)<sup>179</sup>.

Desde que se comenzaron a estudiar los parámetros de la lengua en comunicación, las competencias lingüísticas se han analizado desde varias perspectivas. En este sentido, podemos decir que las *OCEM-Espanhol* proponen un modelo de competencia comunicativa que se diferencia de otros documentos analizados anteriormente. Mientras los PCN-EM-LEM y los PCN-EM+ proponen el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del modelo planteado por Canale (1983), las *OCEM-Espanhol* optan por el modelo propuesto por el MCER, es decir, la competencia comunicativa es la suma de los componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos<sup>180</sup>.

En esta secuencia, los datos presentados en (124), (125), (126) y (127) corresponden al desarrollo de las habilidades comunicativas que proponen las *OCEM-Español*.

(124) el desarrollo de la comprensión oral para acercarse al otro, que permita ir más

<sup>179</sup> (124) o desenvolvimento da competência comunicativa vista como um conjunto de componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos relacionados tanto ao conhecimento e habilidades necessários ao processamento da comunicação quanto à sua organização e acessibilidade, assim como sua relação com o uso em situações socioculturais reais, de maneira a permitir-lhe a interação efetiva com o outro.

<sup>180</sup> En la próxima sección tratamos de explicar con mayor profundidad como está definido el modelo de competencia comunicativa en el MCER.

allá de lo acústico y de lo superficial y lleve a la interpretación tanto de lo que se dice (frases, textos), como de lo que se omite (pausas, silencio, interrupciones) o de lo que se insinúa (entonación, ritmo, ironía) y de cómo, cuándo, por qué, para qué, por quién y para quién se dice (OCEM-*Espanhol*, 2006, p. 151)<sup>181</sup>.

(125) el desarrollo de la producción oral, de una forma que le permita al aprendiz situarse en el discurso del otro, que asuma su turno y que actúe como hablante de la nueva lengua, y que igualmente considere las condiciones de producción y las situaciones de enunciación de su discurso (OCEM-*Espanhol*, 2006, p. 151)<sup>182</sup>.

(126) el desarrollo de la comprensión lectora, con el objetivo de llevar al alumno a reflexionar, efectivamente, sobre el texto leído; más allá de la decodificación del signo lingüístico, el propósito es alcanzar la comprensión profunda e interactuar con el texto, con el autor y con el contexto, recordando que el significado de un texto nunca está terminado, pero es necesario construir este significado a partir de las experiencias personales, del conocimiento previo y de las interrelaciones que el lector establece con él (OCEM-*Espanhol*, 2006, pp. 151-152)<sup>183</sup>.

(127) el desarrollo de la producción escrita que permita al estudiante expresar sus ideas y su identidad en el idioma extranjero, lo que implica, por lo tanto, no convertirse en un simple reproductor de la palabra ajena, sino actuar como un individuo que tiene algo que decir en otra lengua, a partir del conocimiento de su realidad y del lugar que ocupa en la sociedad (OCEM-*Espanhol*, 2006, p. 152)<sup>184</sup>.

<sup>181</sup> (124) desenvolvimento da compreensão oral como uma forma de aproximação ao outro, que permita ir além do acústico e do superficial e leve à interpretação tanto daquilo que é dito (frases, textos) quanto daquilo que é omitido (pausas, silêncio, interrupções) ou do que é insinuado (entonação, ritmo, ironia...) e de como, quando, por que, para quê, por quem e para quem é dito.

<sup>182</sup> (125) o desenvolvimento da produção oral, também de forma a permitir que o aprendiz se situe no discurso do outro, assumo o turno e se posicione como falante da nova língua, considerando, igualmente, as condições de produção e as situações de enunciação do seu discurso.

<sup>183</sup> (126) o desenvolvimento da compreensão leitora, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.

<sup>184</sup> (127) o desenvolvimento da produção escrita, de forma a que o estudante possa expressar suas ideias e sua identidade no idioma do outro, devendo, para tanto, não ser um mero reprodutor da palavra alheia, mas antes situar-se como um indivíduo que tem algo a dizer, em outra língua, a partir do conhecimento da sua realidade e do lugar que ocupa na sociedade.

Según hemos señalado anteriormente, las *OCEM-Espanhol* proponen el desarrollo de las habilidades a partir de las teorías de literacidad y multiliteracidad. En este sentido, en conformidad con esa base teórica, podemos observar que el documento plantea el desarrollo de estas habilidades como prácticas socioculturales contextualizadas. Las implicaciones de esta perspectiva sobre el uso de la lengua, las podemos encontrar en los datos que hemos presentado.

Sobre el desarrollo de la comprensión oral, el documento propone que debe ser un medio para que el alumno se acerque al otro, lo que significa que el desarrollo de esta habilidad va más allá de lo acústico y de lo superficial.

En lo que concierne al desarrollo de la producción oral, muchas veces menospreciada frente a otras habilidades, el documento propone que sea tratada de manera que permita al alumno situarse en el discurso del otro, que asuma su turno y que actúe como hablante de la nueva lengua. Es importante destacar que tanto en la comprensión como en la producción oral podemos observar que las *OCEM-Espanhol* tienen en cuenta los contextos de producción e interacción que se pueden establecer entre el aprendiz y el individuo extranjero.

La comprensión lectora siempre ha jugado un papel importante en las propuestas que plantean los documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil. Como hemos podido analizar, en algunos de los documentos, la lectura es la protagonista entre las habilidades propuestas. Por lo que hemos visto en los datos presentados, hay un mayor equilibrio con respecto a la importancia que se atribuye a las habilidades. Estamos convencidos de que la lectura y la comprensión de textos adquiere prioridad y puede ser, en muchos casos, el punto de partida para el desarrollo de las demás habilidades. Sin embargo, creemos que las teorías sobre multiliteracidad han contribuido para que la comunicación oral, por ejemplo, recobrara su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Sobre la comprensión lectora, hemos podido leer en (126), que esta, como práctica sociocultural, favorece a que el alumno vaya más allá de la decodificación y pueda alcanzar la comprensión profunda e interactuar con el texto, con el autor y con el contexto. Como hemos analizado en las *OCEM-LEM*, el objetivo de las prácticas de lectura es desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes.

Considerar que el alumno tiene algo que decir, que la escritura tiene una función social y cultural, es fundamental para comprender las nuevas propuestas de prácticas de la escritura propuestas por los documentos más actuales, como es el caso de las *OCEM* (para LE y *Espanhol*). A partir de lo que proponen las *OCEM-Espanhol*, entendemos que la escritura es

una construcción significativa, que tiene una función y tiene en cuenta las experiencias del individuo, el conocimiento de su realidad y el lugar que ocupa en la sociedad.

Del conjunto de datos recogidos, también podemos constatar que no aparecen las anunciadas estrategias para poner en práctica estos contenidos. Las OCEM-Espanhol, en el último párrafo, se limitan a ofrecer al lector una pequeña observación sobre el desarrollo de estas habilidades en la clase de español.

(128) Aunque los contenidos mencionados se refieren a competencias y habilidades, no deben ser comprendidos ni tampoco tratados en la clase de manera aislada, puesto que en las relaciones interpersonales, sean establecidas a través del contacto directo, sean mediadas por algún recurso tecnológico, se conjugan, se articulan y se complementan. A partir del momento en que el estudiante desarrolla estas competencias y habilidades de manera integrada, se desarrolla, así, su conciencia intercultural. De esta forma, un amplio tema generador puede conducir a reflexiones de orden bastante variada: lingüística, sociocultural, socioeconómica, política, discursiva, etc. (OCEM-Espanhol, 2006, p. 152)<sup>185</sup>.

En la próxima sección, nos centramos en el análisis del MCER para identificar qué se enseña-aprende en LE según propone este documento.

### 5.3 Contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE propuestos por el MCER

El análisis del MCER nos permite comprobar que se trata de un documento de naturaleza descriptiva y que una de sus principales finalidades es invitar a los profesores a reflexionar sobre diversos puntos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, como por ejemplo, las experiencias y los métodos que suelen utilizar; la capacidad de ajustar la práctica docente a las circunstancias de este proceso. Así pues, el MCER incita a la reflexión, despierta el interés por los temas planteados y proporciona una referencia básica común para guiar a los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje de LE. Este compendio nos ofrece un conjunto de temas muy bien estructurados e informados a los que

---

<sup>185</sup> (128) Embora os conteúdos mencionados se refiram a competências e habilidades, não devem ser vistos nem abordados em qualquer curso de maneira isolada, posto que nas relações interpessoais, quer sejam elas estabelecidas por contato direto, quer sejam mediadas por algum meio tecnológico, eles se conjugam, se articulam e se complementam. A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: linguística, sociocultural, socioeconômica, política, discursiva etc.



podemos acercarnos según nuestras necesidades e intereses como profesionales de la enseñanza-aprendizaje de LE. A continuación, en (129), podemos comprobar que el Marco plantea una serie de preguntas de utilidad para los profesores en la toma de decisiones a la hora de definir objetivos, contenidos y metodologías coherentes con las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes.

(129) Una vez establecidas estas metas fundamentales, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Esto supone dar respuesta a preguntas como las siguientes:

- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes mediante el uso de la lengua?
- ¿Qué tienen que aprender para poder utilizar la lengua con el fin de conseguir esos fines?
- ¿Qué les hace querer aprender?
- ¿Qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social y nivel educativo, etc.)?
- ¿Qué conocimientos, destrezas y experiencias tienen sus profesores?
- ¿Qué acceso tienen a manuales, obras de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.), medios audiovisuales, ordenadores y programas informáticos?
- ¿De cuánto tiempo disponen o cuánto están dispuestos a emplear?

Según este análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje, se contempla como algo fundamental la definición, clara y explícita, de objetivos que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos (MCER, 2002, p. XII).

Debido a su naturaleza descriptiva y no prescriptiva o normativa, es importante subrayar que no es objetivo del MCER especificar lo que debemos enseñar en una clase de LE. Los contenidos están relacionados con una lengua específica y con una situación concreta en la que se enseña esta lengua. Además, hemos de destacar que el Marco no propone una metodología en especial, puesto que esta depende de los objetivos y necesidades de los alumnos y del contexto cultural en el que la enseñanza se desarrolle.

(130) El Marco de referencia europeo proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada

fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MCER, 2002, p. 1).

Lo expuesto en (130) sirve para dejar claro que, al analizar este documento desde la categoría ‘contenidos’, no encontramos un conjunto de ellos definido como tal, que los profesores deban enseñar ni que los alumnos deban aprender. En conformidad con el carácter descriptivo del Marco, describimos y analizamos lo que un usuario de una lengua tiene que conocer para comunicarse de forma efectiva y lo que debe aprender para progresar en los distintos niveles de competencia.

A pesar de estar directamente dirigido al ámbito europeo, el MCER, desde nuestro punto de vista, es perfectamente aplicable y ajustable a otros contextos de enseñanza-aprendizaje de LE. Así pues, se trata de un documento que se perfila como instrumento útil, y de no menos transcendencia, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE tanto dentro como fuera del continente europeo. En (131), comprobamos el papel del Marco como instrumento de cooperación internacional en el área de la enseñanza-aprendizaje de LE.

(131) Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el Marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa (MCER, 2002, p. 1).

Con respecto a lo anterior, una vez más, el documento nos muestra que su papel es servir de base común para la descripción explícita de objetivos, contenidos y metodología para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. A modo de ejemplo, podemos citar la publicación, en 2006, de Los Niveles de referencia para el español (NRE), del Plan Curricular, que se desarrolla en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje de los niveles (A1-A2-B1-B2-C1 y C2)<sup>186</sup> del MCER. Como podemos comprender, los NPE derivan del

---

<sup>186</sup> El MCER propone diversos niveles de competencia en forma de escalas y presenta, para cada uno de esos niveles, una descripción detallada de lo que el alumno debe ser capaz de hacer en las diferentes actividades comunicativas de la lengua. El nivel A (usuario básico), el cual se subdivide en A1 (acceso) y A2 (plataforma). El nivel B (usuario operante / independiente) o (intermediario a avanzado), el cual se subdivide en B1 (umbral) y B2 (avanzado). Finalmente, el tercer nivel, el C (usuario operante competente/ muy avanzado), el cual corresponde a los niveles C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría).

MCER que a su vez deriva, para la lengua española, en los contenidos lingüísticos y no lingüísticos (competencias generales)<sup>187</sup> necesarios para realizar actividades comunicativas.

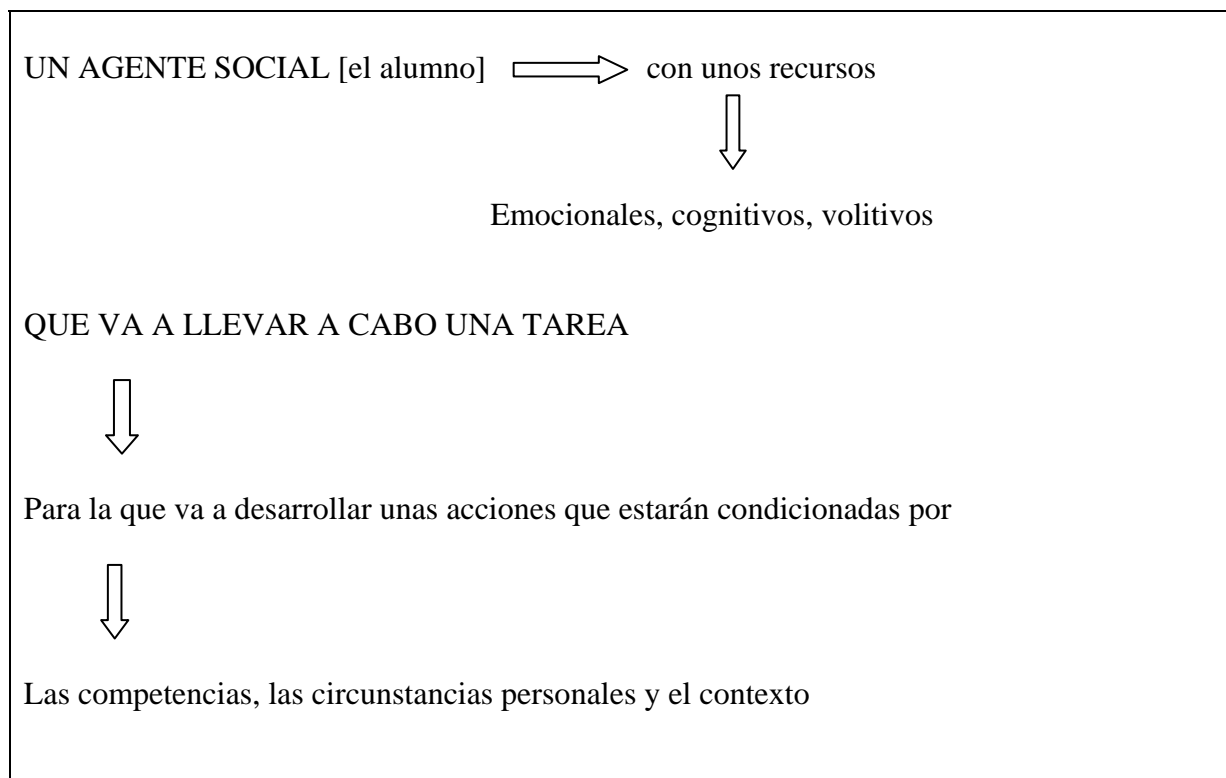
En este punto, también consideramos relevante enfatizar que, aunque el MCER recoge distintas teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de LE, su posición teórica se sostiene en la concepción de competencia comunicativa, en el uso social de la lengua y en el alumno o usuario de la lengua como agente social. Amparado en esta base teórica, el enfoque general del MCER propone que tanto el aprendizaje como la comunicación en una LE implica realizar tareas de carácter general o comunicativo. En (132), el documento deja explícito que se apoya en un enfoque general que se centra en la acción.

(132) Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (MCER, 2002, p. 9).

De acuerdo con este enfoque, es indiscutible una visión de la lengua desde la perspectiva de su uso social a partir de la cual el MCER construye su modelo descriptivo. Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples. En este sentido, el diseño de los programas resulta del análisis de las necesidades de los alumnos basado en los rasgos sociolingüísticos de la comunicación.

Para una comprensión general del enfoque orientado a la acción, presentamos, a continuación, en la figura 9, una forma gráfica sistematizada de cómo Morencia (2006) lo explica.

<sup>187</sup> Tratamos de las competencias generales en la sección 5.3.5.1.



*Figura 9: Enfoque orientado a la acción – modelo explicativo de Conde Morencia (2006)*

El eje de la enseñanza-aprendizaje de LE deja de ser el estudio del sistema de una lengua y pasa a ser su uso y desarrollo. Según esta perspectiva, el alumno no debe solo ser capaz de producir enunciados y oraciones correctos, desde el punto de vista formal, sino también reconocer y producir enunciados adecuados desde la visión pragmática, es decir, los alumnos al producir enunciados, deben tener en cuenta las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, etc. Además, desde un enfoque orientado a la acción, se espera que el alumno desarrolle la capacidad de participar de forma eficaz en intercambios comunicativos, lo que le exigirá habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción.

Como hemos podido observar en (132), el enfoque centrado en la acción tiene también en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. En otras palabras, podemos comprender que el enfoque en el que se apoya el MCER se inscribe plenamente en la dimensión del uso social de la lengua e incorpora la reflexión sobre la importancia de los

factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación, además de las características y de las competencias individuales de los sujetos que actúan en intercambios comunicativos.

Desde nuestro punto de vista, estas consideraciones son indispensables para comprender qué es lo que un alumno debe conocer para usar de manera efectiva una LE, tal y como describe el MCER.

En base a este enfoque, el Marco, en (133), propone que cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas se podría describir de la siguiente forma:

(133) El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002, p. 9).

Como podemos observar, el MCER describe de qué manera las dimensiones destacadas se relacionan entre sí en todas las formas de uso y de aprendizaje de LE. Considerando esta descripción, el análisis del documento se centra especialmente en dos dimensiones: las competencias (generales y comunicativas) y las actividades comunicativas de la lengua (la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación en los niveles oral y escrito). Esta opción se justifica por el hecho de que, aunque no es función del MCER determinar los contenidos que se deben enseñar en una LE, este, a través de su modelo descriptivo, nos ofrece las pautas para la definición de estos contenidos, sobre todo en lo que concierne al desarrollo de estas dos dimensiones. Con menos profundidad, este análisis también trata de la comunicación no verbal, del texto y de los temas de comunicación porque desde nuestro punto de vista cobran un papel importante a la hora de definir qué enseñar-aprender en LE.

### 5.3.1 Las competencias

La primera dimensión a la que hacemos referencia en este análisis envuelve las competencias. El término **competencia** tiene varias acepciones. En una primera

aproximación, se puede entender como ‘competitividad’, lo que implica intentar ser mejor que los demás. También podemos asociar este concepto a la ‘responsabilidad’, es decir, hacerse cargo de algo o alguien. Otra acepción relaciona la competencia con la ‘capacidad para hacer algo’, saber cómo, por qué y para qué se hace, de tal forma que pueda ser transferible a otros contextos (Montenegro, 2003, citado en Cázares y Cuevas, 2008). En el ámbito educativo actual, se ha utilizado con bastante frecuencia el concepto de *competencia* vinculado al ‘saber hacer’ y ‘saber actuar’ entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor del bienestar humano (Montenegro, 2003). En la misma línea, Pereda (1999) afirma que ser competente es buscar la autorrealización, es saber por qué se hacen las cosas, es considerar a los demás como entidades cooperantes en la búsqueda del bienestar (Pereda, 1999, citado en Cázares, L. y Cuevas, J. (2008).

Para nuestra reflexión en este análisis, nos apoyamos en la definición que propone Martiniano Román, que asocia el concepto de *competencia* al contexto de la sociedad del conocimiento. En este sentido, la define como una integración adecuada de los siguientes elementos: capacidades (herramientas mentales) y valores (actitudes), contenidos (formas de saber) y métodos (habilidades como formas de hacer); donde el contenido y el método son medios para desarrollar capacidades y valores, tanto profesionales como educativos (para la vida) (Román, M. 2005).

Desde esta perspectiva, lo principal es comprender que las competencias son el resultado de las capacidades y valores, con un carácter interno y subjetivo. La capacidad se desarrolla a través de contenidos (formas de saber) y modos o estrategias (formas de hacer), y representa un fin que debe alcanzarse. Por otro lado, los contenidos y métodos son el medio a través del cual se logran capacidades y valores. En resumidas palabras, podemos afirmar que, según esta definición, la competencia es la suma de las capacidades, valores, contenidos y estrategias. En el conjunto de estos elementos que conforman la competencia, el eje central radica en el logro de las capacidades y valores en los alumnos.

Cuando aprendemos una LE accedemos a una realidad social nueva, regida por normas y convenciones socioculturales, que pueden no coincidir con las que existen en el grupo social del que formamos parte. De esta forma, debemos tener en cuenta que el desarrollo del conocimiento comunicativo de una LE es parte de un desarrollo social y personal mucho más amplio. En otras palabras, debemos entender que cuando establecemos relaciones con una realidad sociocultural nueva lo hacemos siempre a partir de los presupuestos socioculturales que conforman nuestra propia identidad. Así pues, cuando

aprendemos una LE, no solo nos apropiamos del dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino que también desarrollamos la capacidad de interpretar y relacionarnos con una realidad sociocultural diferente. También es importante considerar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE juegan un papel importante las capacidades que se desarrollan en el aula, pero son igualmente importantes aquellas que ya poseen los alumnos, que son el resultado de sus experiencias previas, relacionadas directamente a la nueva lengua-cultura o no. En el caso de las capacidades comunicativas, resaltamos que es imprescindible la adquisición del conocimiento del nuevo sistema lingüístico, pero también lo es la capacidad de relacionarse socioculturalmente de manera adecuada. En lo que concierne a las capacidades no directamente relacionadas con la lengua-cultura meta, como el conocimiento del mundo, estas también poseen una función sumamente importante para el desarrollo de actividades comunicativas y, por lo tanto, para el aprendizaje de la LE. A continuación, en (134), podemos leer una primera referencia que el MCER hace sobre las competencias.

(134) Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas (MCER, 2002, p. 99).

A partir de lo expuesto anteriormente, comprendemos que, además de hacer referencia a la importancia de las competencias en un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la acción, el Marco hace alusión a la capacidad comunicativa del hablante o aprendiz, en la que contribuyen todas las competencias humanas. Esto nos permite interpretar que todas estas competencias forman parte de la competencia comunicativa.

Estamos convencidos de que una de las grandes contribuciones del MCER para la formación de profesores se encuentra, sin duda, en la reflexión y en el estudio minucioso que propone sobre el desarrollo de las competencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, sobre todo nos llama la atención la profundidad con la que trata las competencias

generales del individuo. Es decir, como profesores de LE, debemos tener siempre en cuenta que, además de las actividades específicas que proponemos a los alumnos con el fin de fomentar el aprendizaje de la nueva lengua, existen capacidades, conocimientos, valores y estrategias que ellos ya poseen, producto de sus experiencias fuera del aula y que pueden intervenir de manera positiva o no en el aprendizaje.

En este sentido, en la descripción de su propuesta para la enseñanza-aprendizaje de LE basada en la acción, el MCER incluye el conjunto de competencias que tiene una persona (las competencias generales) junto a las competencias comunicativas, que son más bien conocidas por aquellos implicados en el área de las LE.

Para acercarnos a los dos modelos de competencias que el Marco anuncia en (134), nos apoyamos en García Santa-Cecilia (2003). Según el autor:

Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de la lengua. Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos (p. 24).

Considerando las clases de competencias que presenta el MCER y su importancia en la enseñanza-aprendizaje de LE, dedicamos los dos próximos subapartados a la presentación y análisis de cada uno de los elementos que componen las competencias generales y comunicativas.

### **5.3.1.1 Las competencias generales**

Actualmente, podemos observar que las investigaciones en diferentes áreas, como la pedagogía, la psicolingüística y la etnolingüística, han contribuido en nuestra reflexión en lo que se refiere a la influencia de factores que pueden intervenir en la enseñanza-aprendizaje de LE. A modo de ejemplo, destacamos: las actitudes, la motivación, creencias, estilos cognitivos, destrezas y habilidades interculturales, etc. En el entorno académico y, en especial, en los cursos de formación de profesores de LE, es cada vez más común la presencia de debates que giran en torno a estos factores y su relación con el aprendizaje de lenguas.

No obstante, según nuestra experiencia docente en la Educación Básica y en la Enseñanza Universitaria, parece que estos factores son secundarios en las reflexiones y prácticas pedagógicas de muchos profesores de LE. Según argumenta Llorián (2007), eso se debe “a la dificultad que supone su análisis y sistematización y a la falta de conocimientos por



parte de los profesores, cuya formación se circunscribe al ámbito exclusivamente lingüístico o filológico” (Llorián, 2007, p. 142). La autora propone que el hecho de que en el MCER estos factores aparezcan asociados a lo que se han denominado competencias generales, deja abierto a los profesores de LE interrogantes como los siguientes: a) ¿son todas estas cuestiones objetos de aprendizaje en el aula?; b) ¿qué se enseña en relación a ellas? ¿cómo se enseñan?; y c) ¿se pueden evaluar? ¿qué peso pueden llegar a adquirir en la certificación de idiomas?

En el MCER, las denominadas competencias generales se presentan en términos de saberes y conforman cuatro grandes grupos: conocimiento declarativo (saber); habilidades y destrezas (saber hacer); competencia existencial (saber ser); y capacidad de aprender (saber aprender). Según propone el documento, estos elementos pueden ser aprendidos de manera consciente por parte del aprendiz, lo que contribuye positivamente en la enseñanza-aprendizaje de LE.

Conforme explica el MCER, “la capacidad de aprender moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas y hace uso de los varios tipos de competencia” (MCER, 2002, p. 12). Llorián (2007) propone una figura para representar los elementos que conforman las competencias generales y, considerando la cita anterior, propone que la capacidad de aprender opera de forma transversal sobre el resto de las competencias generales. A continuación, podemos observar la figura 10, propuesta por Llorián (2007).

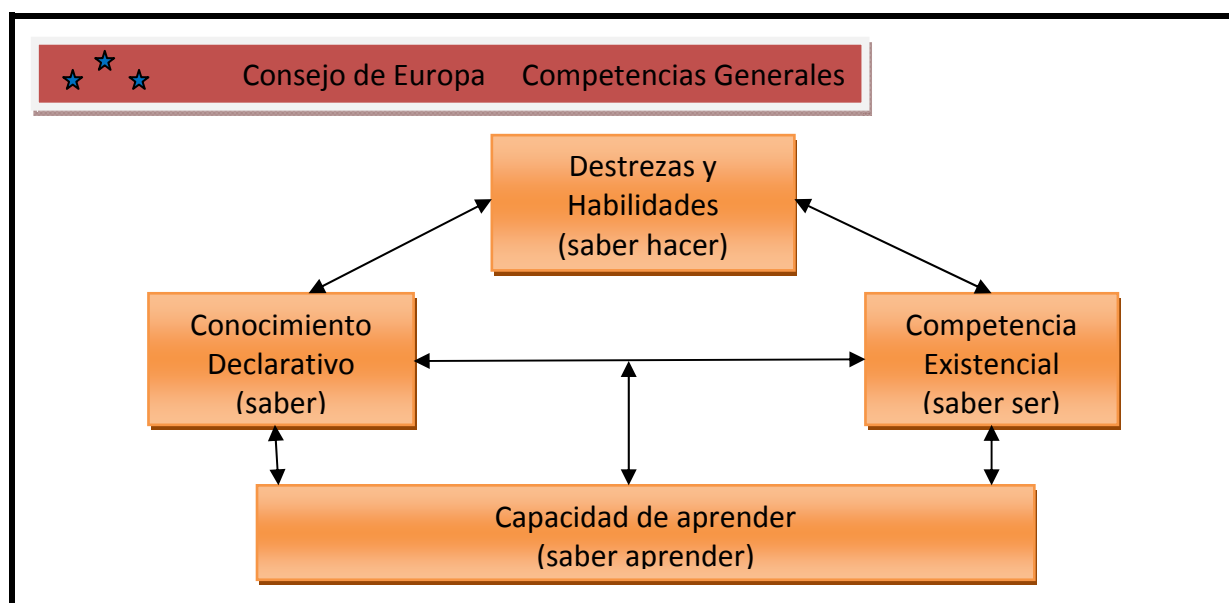


Figura 10: Síntesis de las competencias generales propuestas por el Consejo de Europa (Llorián, 2007)

En base a la clasificación que establece el MCER, presentamos, en la figura 11, las cuatro clases de competencias generales y los factores que se integran en ellas.



Figura 11: Síntesis de los componentes de las competencias generales propuestos por el Consejo de Europa (Llorián, 2007)

En las próximas páginas, presentamos y analizamos los datos del MCER que se refieren a las competencias generales. Nuestro análisis se centra, especialmente, en los diferentes elementos que componen estas competencias y la enseñanza-aprendizaje de LE.

#### 5.3.1.1.1 El conocimiento declarativo (saber)

Como hemos observado en la figura 11, uno de los elementos de las competencias generales es el conocimiento declarativo (saber). El conocimiento declarativo se refiere a aquel que se puede declarar verbalmente como hechos, acontecimientos, conceptos, etc. y se representa como proposición o como imagen. También podemos afirmar que se refiere a un conjunto de saberes que posee una persona acerca de cómo está organizado el mundo. Como el nombre sugiere, el saber es declarativo por la capacidad que tiene el individuo para declararlo. El MCER no pretende presentar un inventario de esta clase de conocimientos, sino

ofrecer parámetros para que el enseñante o aprendiz seleccione los conocimientos necesarios para la efectiva comunicación en LE.

Ahora bien, el conocimiento declarativo implica otros factores. El primero se refiere al conocimiento del mundo. En (135), podemos leer a que se refiere este conocimiento.

(135) El conocimiento del mundo (ya derive de la experiencia, de la educación o de las fuentes de información, etc.) comprende:

- Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos [...].

De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma [...].

- Clases de entidades (concretas y abstractas, animadas e inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio-temporales, asociativas, analíticas, lógicas, de causa y efecto, etc.), como se establece, por ejemplo, en el capítulo 6 de Threshold Level 1990 (MCER, 2002, pp. 99-100).

De lo anterior, subrayamos el conocimiento de hechos relativos al país o países en los que se habla la LE objeto de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento cobra un papel importante en el aprendizaje de una LE. En nuestra opinión, conocer estos hechos contribuye a que el alumno se acerque a la realidad sociocultural del grupo que representa la lengua-cultura meta, además de desarrollar la capacidad para percibir las posibles influencias que tienen estos hechos en la identidad cultural de los individuos del contexto extranjero.

De ahora en adelante, vamos a observar que en diferentes momentos aparecen los “Cuadros de preguntas”, propuestos por el MCER. Tal y como propone el documento el objetivo de estos cuadros es invitar al usuario del documento a “hacer presente y, en su caso, determinar” las respuestas a una o a más preguntas que aparecen a continuación. Las alternativas “que tendrá que hacer el alumno, cómo se le capacitará para ello, qué se le exigirá a respecto”, se relacionan con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, respectivamente (MCER, 2002, p. 47). Entendemos que estos cuadros además de comprobar su carácter abierto y flexible, demuestran el compromiso asumido por el documento de incitar a los profesores de LE a la reflexión.

Hecha esta aclaración, presentamos, en (136), el cuadro de preguntas que el MCER propone para poder reflexionar y tomar decisiones sobre el conocimiento del mundo, necesario para el aprendizaje de LE.

(136) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno o cuál se le exigirá.
- Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiriera en el curso del aprendizaje (MCER, 2002, p. 100).

Otro factor que se incluye en el conocimiento declarativo es el conocimiento sociocultural, que está relacionado con lo que se sabe sobre la sociedad y la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla la LE y es un aspecto del conocimiento del mundo, pero posee la importancia suficiente como para merecer la atención de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, puesto que al contrario de muchos otros aspectos del conocimiento, es posible que este no se encuentre en el conjunto de las experiencias previas de los aprendices y puede que esté distorsionado por los estereotipos y prejuicios. El MCER nos ofrece una lista de posibles conocimientos que se pueden desarrollar en el aula de LE. En (137), aunque el documento se refiere a las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura, podemos tomarlos como referencias para la enseñanza de cualquier LE.

(137) El conocimiento sociocultural

[...]

Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar, por ejemplo, con:

1. La vida diaria; por ejemplo:

- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa.
- Días festivos.
- Horas y prácticas de trabajo.
- Actividades de ocio [...]

2. Las condiciones de vida; por ejemplo:

- Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales).
- Condiciones de la vivienda.
- Medidas y acuerdos de asistencia social.

3. Las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad); por ejemplo:

- Estructura social y las relaciones entre sus miembros.
- Relaciones entre sexos.
- Estructuras y relaciones familiares.
- Relaciones entre generaciones.
- Relaciones en situaciones de trabajo.
- Relaciones con la autoridad, con la Administración...
- Relaciones de raza y comunidad.
- Relaciones entre grupos políticos y religiosos.

4. Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como los siguientes:

- Clase social.

- Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales).
  - Riqueza (ingresos y herencia).
  - Culturas regionales.
  - Seguridad.
  - Instituciones.
  - Tradición y cambio social.
  - Historia; sobre todo, personajes y acontecimientos representativos.
  - Minorías (étnicas y religiosas).
  - Identidad nacional.
  - Países, estados y pueblos extranjeros.
  - Política.
  - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares).
  - Religión.
  - Humor.
5. El lenguaje corporal [...]. El conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento forma parte de la competencia sociocultural del usuario o alumno.
6. Las convenciones sociales (por ejemplo, respecto a ofrecer y recibir hospitalidad), entre las que destacan las siguientes:
- Puntualidad.
  - Regalos.
  - Vestidos.
  - Aperitivos, bebidas, comidas.
  - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones.
  - Duración de la estancia.
  - Despedida.
7. El comportamiento ritual en áreas como las siguientes:
- Ceremonias y prácticas religiosas.
  - Nacimiento, matrimonio y muerte.
  - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas.
  - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.
- (MCER, 2002, pp. 100-101).

Acorde con los datos que hemos analizado en el capítulo anterior, una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa está en el desarrollo de la conciencia intercultural. Esta finalidad coincide con los objetivos de los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil. En (138),

(138) La consciencia intercultural

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los

demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales (MCER, 2002, p. 101).

Percibimos la interculturalidad como un fenómeno que se refiere a las relaciones que intencionalmente se establecen entre sujetos que pertenecen a diferentes grupos culturales, que están abiertos a diálogos e intercambios culturales como resultado del (re) conocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. De lo expuesto en (138), queremos subrayar tres palabras clave que están en perfecta relación con la definición que proponemos para el término **interculturalidad**: conocimiento, percepción y comprensión. Las tres palabras nos ayudan a comprender que la conciencia intercultural se trata de un fenómeno cognitivo y emocional (Guillerme, 2002) y, por eso, va más allá de la competencia intercultural, que sería un fenómeno comunicativo. También en (138), podemos interpretar que la conciencia intercultural se refiere no solo a la diversidad de grupos culturales que pertenecen a países diferentes, sino también a aquellos que establecen una misma sociedad. De esta manera, la propuesta del MCER se asemeja a lo que sostiene Lévi-Strauss (1996). Para el antropólogo francés:

En efecto, el problema de la diversidad no solo se plantea en relación con culturas consideradas en sus relaciones recíprocas, existe también en el uso de cualquier sociedad, en todos los grupos que la constituyen: castas, clases, medios profesionales o confesionales, etc., todos ellos desarrollan ciertas diferencias a las que otorgan una gran importancia [...] Por tanto vemos cómo la diversidad de culturas humanas no debe concebirse de manera estática (p. 16).

Como podemos constatar, el desarrollo de la conciencia intercultural, que es una de las finalidades más importantes de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, aparece en el MCER también como uno de los conocimientos declarativos que se debe fomentar en los alumnos aprendices de una nueva lengua-cultura. A continuación, en (139), presentamos un cuadro de preguntas que propone el MCER sobre los conocimientos socioculturales y la conciencia intercultural. Como hemos dicho, se puede utilizar para estimular la reflexión de los aprendices además de para implicarlos en la enseñanza-aprendizaje de LE.

(139) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir

los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada (MCER, 2002, p. 102).

#### 5.3.1.1.2 Las destrezas y habilidades (saber hacer)

Otro elemento que forma parte de las competencias generales propuestas por el MCER para las lenguas incluye las destrezas y habilidades (saber hacer). Carles Moreneo (1994, citado en Llorián, 2007, p. 148), define la destreza o la habilidad como “[...] la capacidad o potencial del usuario susceptible de manifestarse en conductas, y el dominio de una serie de procedimientos (acciones ordenadas y finalizadas, dirigidas a la consecución de una meta, o formas de proceder para conseguir un fin”. En este sentido, el MCER propone dos tipos de destrezas o habilidades: las prácticas y las interculturales, que presentamos en (140) y (141), respectivamente.

##### (140) Las destrezas y las habilidades prácticas

- Destrezas sociales: la capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados [en 176] y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.
- Destrezas de la vida: la capacidad de llevar a cabo con eficacia las acciones rutinarias que se requieren en la vida diaria [...]
- Destrezas profesionales: la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto) empleo.
- Destrezas de ocio: la capacidad de realizar con eficacia las acciones necesarias para las actividades de ocio; por ejemplo:
  - Artes [...]
  - Trabajos manuales [...]
  - Deportes [...]
  - Aficiones [...] (MCER, 2002, p. 102).

##### (141) Las destrezas y las habilidades interculturales

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas (MCER, 2002, p. 102).

Como podemos observar, las habilidades o destrezas prácticas están directamente vinculadas a los conocimientos socioculturales que hemos presentado en (137), los cuales permiten a los alumnos o usuarios de la lengua desarrollar la capacidad de interactuar de forma adecuada en las convenciones sociales de la comunicad en la cual se habla la lengua. Las habilidades o destrezas interculturales, que presentamos en (141), contribuyen a que los aprendices de una LE superen posibles estereotipos y prejuicios con respecto a la lengua-cultura meta, evitando malentendidos y juicios de valor responsables de los conflictos interculturales. Nos parece perfectamente armónica la clasificación que propone el MCER en lo que concierne a los conocimientos declarativos y a las habilidades o destrezas relacionadas con el aprendizaje de LE. En (142) y en (143), aparecen dos cuadros de preguntas sobre las habilidades o destrezas prácticas y las interculturales, respectivamente.

(142) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés (MCER, 2002, p. 102).

(143) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural (MCER, 2002, p. 103).

Quisiéramos insistir en que la presencia de los cuadros de preguntas en el MCER es de gran relevancia para conducir las decisiones que deben tomar los profesores respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Los interrogantes que propone sobre las destrezas o habilidades facilitan la definición de contenidos relacionados con esta clase de



competencia general, además de favorecer a la definición de orientaciones metodológicas y criterios de evaluación.

### 5.3.1.1.3 La competencia existencial (saber ser)

El tercer elemento que constituye las competencias generales propuestas por el MCER, se refiere a la competencia existencial (saber ser). Este documento define esta competencia como “[...] la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (MCER, 2002, p. 12). Esta competencia abarca las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo, además de otros factores de la personalidad que debemos tener en cuenta a la hora de aprender y enseñar una LE.

La descripción que hace el MCER sobre la competencia existencial, en el ámbito de las competencias generales que están relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, nos permite reflexionar sobre la importancia que cobran los factores de la personalidad en este proceso. Sabemos que no todos los aprendices se acercan de la misma manera a las experiencias de aprendizaje de LE ni tampoco alcanzan los mismos resultados. En este sentido, constatamos en nuestra práctica que alumnos que acuden a las mismas aulas, que disponen de la misma carga horaria de LE, que utilizan los mismos materiales y que aprenden bajo una misma metodología, no alcanzan el mismo nivel de desarrollo. Podemos apreciar, en (144), que el MCER plantea una serie de cuestiones que se refieren a la enseñanza-aprendizaje de LE y su relación con factores individuales como la motivación, los valores, los rasgos de personalidad, etc.

(144) La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal [...].

A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas como, por ejemplo:

- Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- Qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua.
- Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias.
- Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en

y por los sistemas educativos (MCER, 2002, p. 103).

Los estudios realizados por la didáctica de las lenguas, especialmente aquellos que enfocan la enseñanza en el alumno, relacionan los factores de la personalidad con las denominadas necesidades subjetivas o centradas en el proceso, es decir, parten del hecho de que el alumno aporta a su experiencia de enseñanza-aprendizaje de LE mucho de su manera de comprender el mundo, sus conocimientos y experiencias previamente adquiridos, sus intereses y motivaciones, sus tendencias y preferencias, sus creencias y sus actitudes hacia la cultura meta (Llorián, 2007). Así pues, considerando estos factores y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, el MCER propone las preguntas que hemos presentado anteriormente, clasificadas como éticas y pedagógicas (MCER, 2002, p. 104). El cuadro de preguntas que presentamos en (145) ofrece a los profesores parámetros para reflexionar y decidir sobre el tratamiento de estos factores en la enseñanza-aprendizaje de LE, con el objetivo de fomentar el desarrollo de la competencia existencial.

(145) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Si se da el caso, qué rasgos de la personalidad tendrá que aprender a desarrollar o a exhibir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Si se da el caso, de qué formas se tienen en cuenta las características del alumno a la hora de preparar lo necesario para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua (MCER, 2002, p. 103).

#### **5.3.1.1.4 La capacidad de aprender (saber aprender)**

Para completar los elementos que conforman las competencias generales que describen el MCER, a partir de este punto nos centramos en la capacidad de aprender (saber aprender). A continuación, en (146), el MCER define qué es la capacidad de aprender y cómo se relaciona con el aprendizaje de LE.

(146) En su sentido más general, [...] es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las

oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis (MCER, 2002, p. 104).

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, actualmente, la capacidad de aprender ha cobrado importancia, pues ya no se considera que el objetivo principal del aprendizaje de una LE se trate, únicamente, en las dimensiones formal y comunicativa de la lengua. Por lo tanto, hoy en día, podemos observar que la mayor parte de los programas de aprendizaje de idiomas incluye, entre las competencias a desarrollarse, la capacidad de aprender a aprender la lengua. Eso significa que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entran en juego, en el plan metacognitivo, conocimientos declarativos, destrezas o habilidades, valores, creencias, etc. Eso explica porque en la figura 10 Llorián (2007) presentaba la capacidad de aprender como una capacidad paralela a las demás competencias generales.

Es importante subrayar que el concepto de *capacidad de aprender* es muy general, no está pensado especialmente para la enseñanza-aprendizaje de LE, sin embargo, el MCER nos da ejemplos muy claros de cómo esta capacidad, asociada a las demás competencias generales, puede aplicarse al ámbito de las LE. En relación con la competencia existencial, el documento hace referencia a la voluntad de tomar iniciativas y de correr riesgos en la comunicación cara a cara para concederse a uno mismo la oportunidad de hablar; la capacidad de solicitar ayuda por parte de las personas con quien se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc. Respecto al conocimiento declarativo, el Marco cita el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas. En lo que concierne a las destrezas o habilidades, el documento europeo señala la facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje (MCER, 2002, p. 12). En (147), presentamos un cuadro de preguntas que el MCER propone sobre la capacidad de aprender a aprender.

(147) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
- Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 105).

El MCER propone una definición sobre la capacidad de aprender en general a partir de tres aspectos: la integración de nuevos conocimientos; la adquisición progresiva de independencia y eficacia; y la explotación de oportunidades, medios y opciones de aprendizaje. La sistematización de estos aspectos se da a partir de cuatro componentes, que constituyen la capacidad de aprender: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación; la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes; las destrezas de estudio; y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

En (148), presentamos una descripción que ofrece el MCER para lo que denomina ‘la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación’.

(148) La sensibilidad hacia la lengua y hacia el uso de la lengua, que supone el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las lenguas, permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado y que se acepte como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no se la considera una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno, lo cual a menudo se considera normal y «natural» (MCER, 2002, p. 105).

Como podemos leer, hay tres puntos clave para la el desarrollo del aprendiz en la LE: la aptitud, sus experiencias previas al aprendizaje de lenguas y su percepción sobre los aspectos culturales de la lengua meta. Comprendemos la aptitud como el conjunto de habilidades y capacidades que un alumno posee para aprender una LE. En la aptitud pueden influir la actitud, la edad, las estrategias de aprendizaje innatas y la motivación que genera en el aprendiz la necesidad de aprender el idioma.

Respecto a las experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas, debemos tener en consideración que estas pueden influir de manera positiva o negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. Es decir, si sus experiencias anteriores están marcadas por traumas emocionales, probablemente el aprendiz tendrá algunos bloqueos que interferirán

negativamente a la hora tener contacto con el nuevo idioma. Por otro lado, si estas experiencias le proporcionaron significado a lo aprendido, es posible que haya una interferencia ventajosa para el proceso de aprendizaje de la LE.

Otro aspecto que facilita la asimilación del idioma, es la imagen proyectada sobre la cultura del otro. En otras palabras, cuando existen prejuicios y estereotipos de la cultura de la lengua objeto de aprendizaje, puede haber una tendencia al rechazo por aprender una nueva lengua. A modo de ejemplo, en nuestra experiencia docente en Brasil, percibimos que a algunos alumnos les costaba aceptar el uso frecuente del imperativo y el tono de habla del español, lo que les causaba rechazo a la hora de usar y aprender el idioma, ya que lo interpretan como un tratamiento descortés.

Otro componente de la capacidad de aprender es la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. A continuación, en (149) encontramos una descripción del MCER sobre este componente.

(149) Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de:

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- La capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua (MCER, 2002, p. 105)

De lo anterior, podemos comprender las ventajas que tienen los alumnos de edad avanzada con relación a los niños a la hora de reflexionar sobre el sistema fonético y sus destrezas; los adultos son más rápidos en la capacidad de aprendizaje de estructuras más complejas y distinguen, con más facilidad, los sonidos diferentes a los de su lengua materna. Mientras tanto, los niños tienen ventaja en lo que atañe a la adquisición del acento en la LE.

Eso se debe al hecho de que hasta la pubertad, los pequeños todavía no han completado su estructura física fonológica y, por lo tanto, esta puede ajustarse con más facilidad a la LE en proceso de adquisición. Sin embargo, los adultos tienen una pequeña ventaja porque a través de la repetición pueden aprender a imitar al hablante de la LE que está estudiando. Debemos destacar que Eric. H. Lenneberg, pionero de los estudios sobre el componente biológico del lenguaje humano, propuso un período crítico para la adquisición

del lenguaje que finalizaba junto con la pubertad debido a la terminación de la lateralización hemisférica y de la plasticidad cerebral (Para más información, véanse Lenneberg (1981; 1982)<sup>188</sup>.

En (150), presentamos el tercer componente de la capacidad de aprender: las destrezas de estudio.

(150) Las destrezas de estudio

Estas destrezas comprenden:

- La capacidad de hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza; por ejemplo:
  - Mantener la atención sobre la información presentada.
  - Comprender la intención de la tarea establecida.
  - Colaborar con eficacia en parejas y en grupos de trabajo.
  - Hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida.
- La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente.
- La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.
- La capacidad de aprender con eficacia (tanto desde el punto de vista lingüístico como sociocultural) [...].
- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene (MCER, 2002, pp. 105-106).

El logro de la destreza de estudio a la que se refiere el documento, está relacionado con el *input* que recibe el alumno en las situaciones de uso de la lengua y en las actividades que le ofrece el profesor en el aula. Las oportunidades de aprendizaje expuestas en el ambiente de estudio son responsables, indirectamente, por el desarrollo de estrategias que el alumno posee y que usa en su beneficio. Todo ello, provee al aprendiz la condición de convertirse en un sujeto autónomo en el proceso de aprendizaje de la LE, cuando sabe usar y organizar con eficacia el material disponible. Debemos subrayar la importancia del papel del profesor para que el alumno desarrolle la destreza de estudio, ya que si el alumno no tiene condiciones de percibir la necesidad de aprendizaje del idioma, no va a tener la motivación suficiente para aprender esta lengua y, consecuentemente, no logrará alcanzar la destreza en análisis.

<sup>188</sup> Lemmeberg, E. H. (1981): *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons Inc.  
 Lemmeberg, E. H. y E. Lenneberg (eds.) (1982): *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*, Alianza Editorial.

A continuación, en (151), nos centramos en la presentación y el análisis de las destrezas heurísticas, cuarto aspecto que compone la capacidad de aprender.

(151) Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

- La capacidad que tiene el alumno de adaptarse a la nueva experiencia (lengua nueva, personas nuevas, nuevas formas de comportamiento, etc.) y de ejercer otras competencias (por ejemplo, observando, captando la importancia de lo que se observa, analizando, infiriendo, memorizando, etc.) en la situación específica de aprendizaje.
- La capacidad que tiene el alumno (sobre todo a la hora de usar recursos de referencia de la lengua meta) de encontrar, comprender y, si es necesario, transmitir nueva información.
- La capacidad de utilizar nuevas tecnologías (por ejemplo, para buscar información en bases de datos, hipertextos, etc. (MCER, 2002, p. 106).

Lo expuesto en (151), nos permite comprender que la capacidad de lograrse las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis) está también vinculada a la madurez (características individuales) del aprendiz. Es decir, para adaptarse a una nueva experiencia y ejercer otras competencias en situaciones específicas del aprendizaje, el alumno debe tener el estímulo (tipos de tareas) y las condiciones ambientales favorables para sentirse seguro y afrontar los nuevos desafíos.

El MCER está pensando para ofrecer a los usuarios del MCER las pautas para que tomen decisiones respecto a qué y cómo desarrollar las destrezas de estudios de los alumnos de LE, y ofrece un cuadro de preguntas que presentamos en (152).

(152) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas de estudio se fomentan en los alumnos o cómo se les enseña a desarrollarlas?
- ¿Qué capacidades heurísticas (de descubrimiento y análisis) se fomentan en los alumnos o se les enseña a desarrollar?
- Qué se les ofrece a los alumnos para que se independicen cada vez más en su aprendizaje y en su uso de la lengua (MCER, 2002, p. 106).

El cuadro se centra en tres interrogantes que tienen como objetivo contribuir con la toma de decisiones de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. En este sentido, se ofrecen preguntas relacionadas con el desarrollo de las destrezas de estudio y de

las capacidades heurísticas. Como podemos observar, en (152), las preguntas se centran en el qué y en el cómo se puede desarrollar o se enseña a los alumnos a desarrollarlas. Además, la última pregunta pone de relieve uno de los aspectos que caracteriza los modelos de aprendizaje actuales, es decir, el desarrollo de la autonomía del aprendiz, que igualmente caracteriza el modelo descriptivo del MCER.

### 5.3.1.2 La competencia comunicativa y las competencias comunicativas de la lengua

Al tratar del concepto de *competencia comunicativa* en el ámbito de la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de LE, no podemos dejar al margen de este debate, la dicotomía ‘competencia-actuación’, que propuso Chomsky (1965)<sup>189</sup> y que, según nuestro juicio, es el punto de partida para la construcción del modelo de competencia comunicativa que se ha construido en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Más tarde, otro hecho teórico en este ámbito se desarrolla partiendo de la respuesta que propuso D. Hymes (1971) a esta dicotomía, poniendo en entredicho el concepto de *competencia lingüística* desarrollado por la gramática generativa, pues hace abstracciones de los rasgos socioculturales que caracterizan el uso de la lengua. Así pues, tomando como referencia el contexto de la adquisición del lenguaje infantil, Hymes propuso definir y determinar los factores que intervienen en la comunicación. Sostiene que un niño normal adquiere el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. De esta forma, además de los aspectos estructurales de la lengua, este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, de qué, con quién, dónde y en qué forma.

Hymes se centra en el plano del comportamiento lingüístico propuesto por Chomsky, pero defiende que muchas veces este comportamiento se ve afectado por factores extralingüísticos y en base a eso reclama la inclusión de elementos sociolingüísticos a la definición de competencia comunicativa. Por lo tanto, el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes tiene origen en la tradición etnológica y filosófica que propone el estudio de la lengua en uso, en oposición a la concepción de lengua como sistema jerarquizado de estructuras lingüísticas descontextualizadas. La aplicación de este concepto de

---

<sup>189</sup> Chomsky, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.



*competencia comunicativa* al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE produce cambios significativos en la orientación metodológica.

Como ya hemos mencionado en otra sección de este mismo capítulo, insistimos en que el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa tuvo un papel sumamente importante en el cambio de orientaciones y acciones metodológicas en el área de la enseñanza-aprendizaje de LE. Como resultado de esta iniciativa del Consejo de Europa, se publicaron dos documentos importantes: el primero, J. V. Ek (1975) *The Threshold Level*, que se trata de la primera referencia teórica explícita sobre la adecuación de objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación contextual y pragmática. El segundo, al que se denomina *Notional Syllabuses*, de D. S. Wilkins (1976), en el cual se formulan dos conceptos importantes, el de función lingüística y el de noción.

Posteriormente, M. Canale (1983) reformula el concepto de D. Hymes y describe la competencia comunicativa como la suma de otras cuatro competencias: la lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Van Ek (1986) amplía este modelo y añade dos competencias más: la sociocultural y la social. En el campo de la enseñanza-aprendizaje de LE, el modelo más actual de competencia comunicativa es el propuesto por L. Bachman (1990), que se acerca mucho a los anteriores, pero se diferencia especialmente porque no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino que la compara a las demás capacidades que puede tener una persona para desarrollar determinados comportamientos. (González Nieto, 2001, Santos Gargallo, 2004, Martín Peris, 2008).

En resumidas palabras, nos apoyamos en la visión de la competencia comunicativa que se relaciona con la capacidad que tiene el individuo para formular enunciados gramaticalmente correctos y socialmente adecuados.

Nuestro análisis se centra, exclusivamente, en el modelo de competencia comunicativa que describe el MCER, el cual incluye las competencias lingüísticas, la competencia sociolingüística y las competencias pragmáticas. Como hemos observado en la sección anterior, la competencia comunicativa se integra en las competencias generales de la persona, contribuyendo a su capacidad comunicativa. Igualmente, lo podemos apreciar en (153), en las primeras líneas que el Marco dedica a la descripción de la competencia comunicativa.

(153) Las competencias comunicativas

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales, como se ha detallado anteriormente, junto

con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas (MCER, 2002, p. 106).

En lo expuesto, observamos también que el uso de las capacidades generales, junto con la competencia comunicativa, es fundamental para que usuarios o alumnos realicen ‘interacciones comunicativas’. En este sentido, podemos interpretar que, según propone el documento, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE se caracteriza por la realización de intercambios comunicativos en los cuales los interlocutores se implican a medida que realizan acciones y reacciones. Desde esta perspectiva, los sujetos que participan de este proceso son los responsables por la construcción colectiva del conocimiento, puesto que a través de estos intercambios, elaboran el propio conocimiento y comprensión sobre la LE que aprenden.

Todo ello está perfectamente en consonancia con las bases del modelo descriptivo del MCER, que se apoya en la concepción de usuario o alumno como actores sociales y en el enfoque orientado a la comunicación-acción. Así, podemos afirmar que desde la visión interaccional de la comunicación que propone el documento, los usuarios o aprendices de la LE son partícipes del intercambio comunicativo, ya que ponen en juego su propia identidad social y cultural para la construcción colectiva de significados en la LE.

El modelo de competencia comunicativa que describe el MCER implica el desarrollo de un conjunto de elementos de igual importancia para la construcción de interacciones comunicativas en la LE. A continuación, en la figura 12, ubicamos estos elementos dentro de las tres grandes competencias que conforman el modelo de competencia comunicativa del MCER.

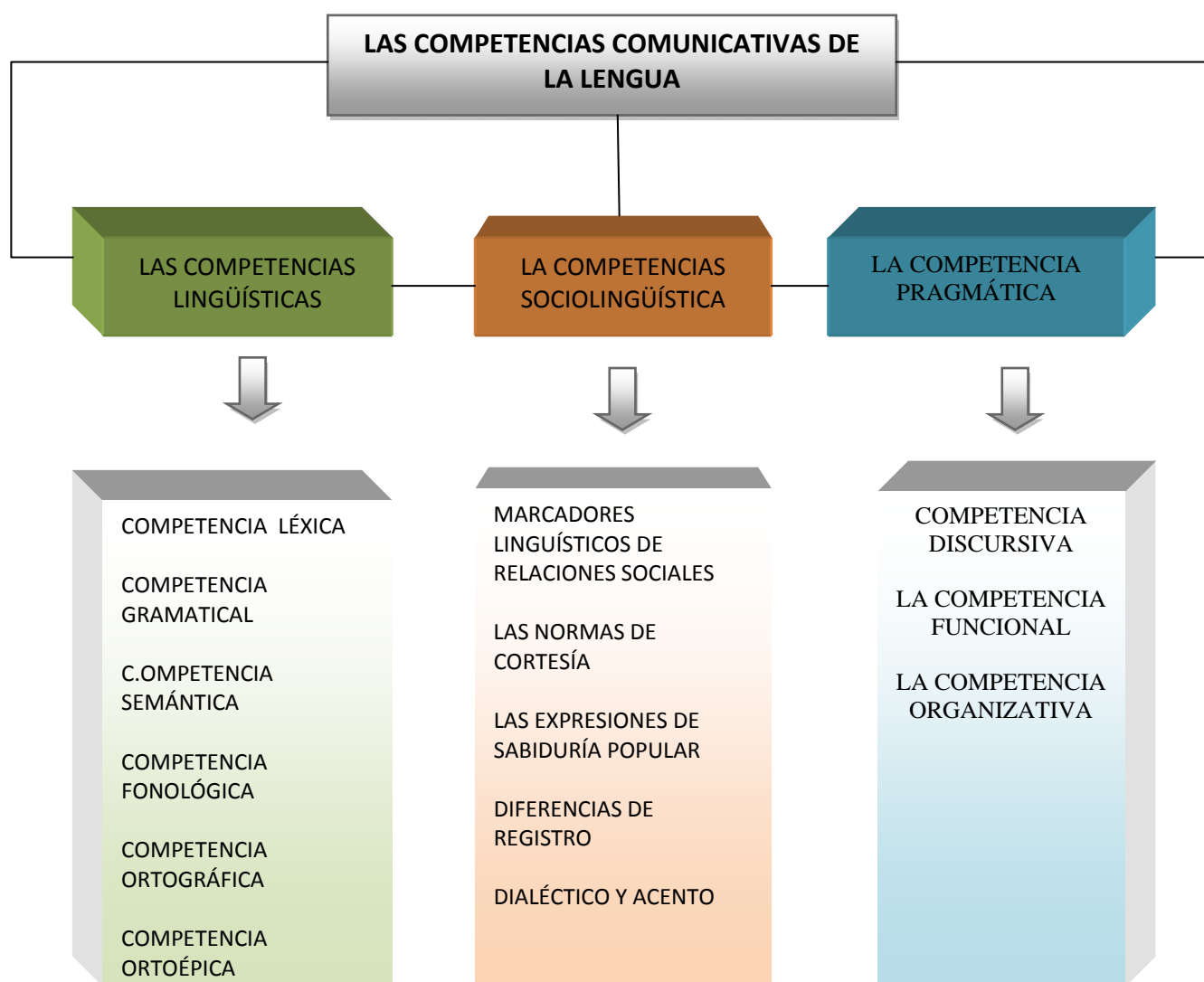


Figura 12: Representación del modelo de competencia comunicativa según el MCER

Al tratar de las competencias de la lengua que conforman la competencia comunicativa, según la descripción del MCER, debemos recalcar que el MCER es un documento de referencia, no una propuesta metodológica. Por lo tanto, está abierto a las diversas maneras de comprender la práctica docente; ofrece un conjunto de posibilidades a los que usan el documento; atribuye a sus usuarios la responsabilidad de tomar las decisiones, considerando las necesidades y condiciones de aprendizaje; y brinda a los usuarios con un apoyo teórico sólido sobre su concepción de lengua, comunicación, cultura y aprendizaje.

A partir del análisis, observamos que el MCER trata cada una de las competencias o subcompetencias de la siguiente forma: primero, define la competencia o subcompetencia a la que se refiere, lo que incluye el conocimiento y la capacidad de uso; luego, hace una descripción conceptual de los elementos que componen el conocimiento y sus destrezas;

finalmente, como ha sido con las competencias generales, presenta un cuadro en que el invita al usuario del documento a relacionar la competencia o subcompetencia con el usuario o aprendiz y con sus necesidades y condiciones de aprendizaje.

### **5.3.1.2.1 Las competencias lingüísticas**

La primera competencia en la que nos centramos abarca las competencias lingüísticas. Este componente de la competencia comunicativa seguramente es el más presente en la práctica docente de muchos profesores de LE. En el campo de la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de LE, las competencias lingüísticas y, en especial, la subcompetencia gramatical siempre ha generado temas de investigación y debates.

En la introducción que hace sobre las competencias lingüísticas, el MCER afirma que los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido todavía resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Sostiene que, actualmente, la mayoría de los lingüistas descriptivos se dedican a codificar la práctica, relacionando la forma y el significado y utilizando una terminología que difiere de la práctica tradicional sólo cuando resulta necesario abordar fenómenos que están fuera de una serie de modelos tradicionales de descripción. En este sentido, el documento admite adoptar un enfoque que procura determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, definidos como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad para utilizarlos. De esta manera, cuando el alumno se apropia de estos componentes es capaz de articular y formular mensajes bien formados y significativos (MCER, 2002, p. 107).

En conformidad con el enfoque que adopta para determinar y clasificar los componentes principales de la competencia lingüística, el MCER hace una consideración importante que presentamos en (154).

(154) [...] El esquema siguiente sólo pretende ofrecer, como instrumentos de clasificación, algunos parámetros y categorías que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión. Los profesionales que prefieran utilizar un marco de referencia distinto son libres, en este asunto como en cualquier otro, de hacerlo. En tal caso, deberían establecer la teoría, la tradición o la práctica que van a seguir. Aquí, nosotros distinguimos lo siguiente: La competencia léxica, la competencia gramatical, la competencia semántica, la competencia fonológica, la competencia ortográfica y la competencia ortoépica (MCER, 2002, p. 107).

De lo anterior, destacamos que el MCER, coherente con su naturaleza descriptiva y con el objetivo de estimular la reflexión, ofrece a los usuarios parámetros y categorías que pueden resultar útiles a la hora de definir los contenidos lingüísticos necesarios y adecuados a los objetivos y necesidades del aprendizaje. Además, el documento deja abierta la posibilidad para que el usuario adopte otra referencia teórica y/o práctica que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE.

(155)

	<b>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL</b> (MCER, 2002, p. 107).
<b>C2</b>	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
<b>C1</b>	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
<b>B2</b>	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
<b>B1</b>	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y suficiente vocabulario para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
<b>A2</b>	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
<b>A1</b>	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto

La primera subcompetencia, a la que se refieren las competencias lingüísticas, es la competencia léxica, compuesta por unidades que tienen un papel fundamental para el aprendizaje del idioma y la comunicación. Richards y Rodgers (2003) se apoyan en Krashen (1983)<sup>190</sup>, cuando sugieren que el único modo eficaz de plantear el aprendizaje léxico es por medio de cantidades inmersas de “input lingüístico” o información de entrada, sobre todo a través de la lectura. El MCER, sensible a la importancia de esta subcompetencia, la incluye entre los elementos que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa. A continuación, en (156), presentamos la definición y la clasificación que describe el documento.

(156) La competencia léxica

La competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

Los elementos léxicos comprenden:

– Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:

- Fórmulas fijas [...]
- Modismos [...]
- Estructuras fijas [...]
- Frases hechas [...]
- Régimen semántico [...]
- Polisemia [...]

Los elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

artículos (el, la, los, las...)

cuantificadores (algo, poco, mucho...)

demonstrativos (este, esta, estos, estas...)

pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...)

pronombre relativos y

adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo)

posesivos (mi, tu, su...)

preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...) verbos auxiliares (ser, estar, haber...)

conjunciones (y, o, pero, aunque...) (MCER, 2002, p. 108).

De lo anterior, destacamos, en la definición que presenta el Marco, los términos **conocimiento** y **uso**. Desde el punto de vista teórico, el enfoque natural sostiene que el profesor es para el alumno la fuente de información de entrada más importante en cuanto a la demostración de cuáles y cómo se usan las expresiones léxicas según las diferentes

<sup>190</sup> Krashen, S. y T. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

finalidades funcionales (Richards y Rodgers, 2003) (Para más información sobre el enfoque natural, véase Krashen y Terrell, 1983).

En (156), también podemos observar la esencialidad del léxico para la estructura de la lengua en su aprendizaje y uso. Asimismo, se refleja en los avances de los estudios de la lengua, basados en programas informáticos que proporcionan al aprendizaje una base de datos enorme y accesible en el aula para la indagación y la instrucción basadas en el léxico. También podemos apreciar, en el último cuadro, que el MCER afirma que la competencia léxica está compuesta por elementos léxicos y elementos gramaticales.

A seguir, en (157), el MCER ofrece a los usuarios un cuadro de preguntas en el que suscita dos cuestionamientos que pueden servir de parámetros a la hora de decidir el léxico adecuado a los objetivos, nivel y contextos de aprendizaje.

(157) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué elementos léxicos (expresiones hechas y palabras polisémicas) tendrá que aprender a reconocer y utilizar el alumno, cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Cómo se eligen y se ordenan tales elementos (MCER, 2002, p. 109).

También está incluida, en las competencias lingüísticas descritas por el MCER, la subcompetencia gramatical. Desde el inicio de las investigaciones en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, la gramática ha sido objeto de constante reflexión y debate. Históricamente, los estudios gramaticales eran el punto central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, es decir, pasamos del estudio descriptivo de su estructura a la traducción, seguimos con el uso de la estrategia de repetición condicionada para la memorización y ahora asume el papel de ser instrumento de comunicación. A continuación, en (158), presentamos el concepto de *competencia gramatical* descrito en el documento.

(158) La competencia gramatical

La competencia gramatical se puede definir como el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rige el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su

memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo. Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorarlas ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitamos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical (MCER, 2002, p. 110).

La definición nos permite afirmar que el logro de la competencia gramatical está en la capacidad del aprendiz o usuario de comprender y expresar la lengua a través de oraciones bien formuladas y comprensibles. Es decir, rechaza totalmente las estructuras fijas de memorización para expresarse, aunque es flexible en cuanto al enfoque dado para la enseñanza de la gramática, a partir del contexto en el que esté inserido el aprendiz o usuario. En otras palabras, podemos apreciar que el MCER es muy cauteloso a la hora de hacer recomendaciones concretas, pues se trata de un tema complejo y de frecuentes debates. El cuadro de preguntas que presentamos en (159) comprueba, una vez más, que el Marco no impone ninguna corriente metodológica ni tampoco ofrece una guía de cómo lograr la competencia gramatical, ya que depende de los objetivos, necesidades y contextos de aprendizaje.

(159) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué teoría gramatical han basado su trabajo.
- Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 110).

Otro componente de las competencias lingüísticas es la competencia semántica. Esta se refiere al estudio del significado de las unidades lingüísticas, que comprenden la semántica léxica, la semántica gramatical y la semántica pragmática. En (160), presentamos la definición y la clasificación que describe el MCER.

(160) La competencia semántica  
Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno:  
La semántica léxica trata asuntos relacionados con el significado de las palabras



[...]

La semántica gramatical trata el significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales [...]. La semántica pragmática se ocupa de relaciones lógicas como, por ejemplo, la vinculación, la presuposición, la implicación, etc. (MCER, 2002, p. 113).

La adquisición de la competencia semántica está vinculada al desarrollo de la capacidad para entender el significado, el sentido de interpretar las palabras o símbolos en un contexto para saber relacionar la palabra a aquello a lo que esta se refiere. Dada la importancia que cobra esta competencia en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno o usuario de una LE, el MCER destaca las cuestiones de significado, fundamentales para la comunicación, dedicándoles una sección en el documento.

En (161), el cuadro de preguntas que propone el MCER ofrece al usuario la oportunidad de reflexionar y decidir el contenido, la metodología y los criterios de evaluación relacionados con la competencia semántica.

(161) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué tipos de relación semántica tendrá que desarrollar o demostrar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 113).

El MCER se refiere a la competencia fonológica como una reflexión dirigida a comprender qué sonidos o fonemas están representados por un signo gráfico en combinación con otros para formar unidades sonoras que permiten construir la palabra. Es decir, el alumno o aprendiz tiene que saber establecer una adecuada relación entre el sonido y el grafema para decodificar correctamente una unidad lingüística. Lo mismo se debe tener en cuenta para la producción de sonidos y su realización concreta, es decir, la formación de la secuencia acentual de las palabras, los rasgos distintivos y la entonación y el ritmo. En (162), a continuación, presentamos de forma explícita la definición que propone el MCER para la competencia fonológica.

(162) La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido [...]

- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas [...]
- La composición fonética de las palabras [...]
- Fonética de las oraciones [...]
- Acento y ritmo de las oraciones [...] (MCER, 2002, pp. 113-114).

La fonética juega un papel importante en la comunicación de una LE, puesto que su mala recepción y producción pueden causar interferencias significativas en la comunicación. En este sentido, es fundamental que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE ocurran las debidas correcciones de pronunciación, ritmo y entonación. Si el objetivo de aprender una LE es usarla como medio de comunicación e interacción oral, la asimilación y reproducción correcta de los aspectos fonéticos desempeñan un papel significativo. Eso da al aprendiz fluidez y confianza a la hora de transmitir los mensajes.

Igual que en las demás competencias, en (163), el MCER presenta a los usuarios del documento unos interrogantes que invitarán a la reflexión y a determinar las destrezas fonológicas que deben ser desarrolladas, a saber identificar la importancia de los sonidos y la prosodia en el aprendizaje de la LE y a decidir si la corrección y la fluidez fonética son objetivos a corto o a largo plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. Estos interrogantes, como siempre, deben tener en cuenta los propósitos del aprendizaje del nuevo idioma.

- (163) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
  - Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
  - Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo (MCER, 2002, p.114).

Otro componente de las competencias lingüísticas se refiere a la competencia ortográfica. La ortografía es un aspecto de vital importancia para el aprendizaje de una LE, en particular en el proceso del desarrollo de hábitos y habilidades de escritura. Escribir y leer correctamente una lengua implica el uso de las letras o grafemas, el uso de los signos auxiliares y de los signos diacríticos, la adecuada sibilización de los vocablos cuando es necesario dividirlos o cuando se deben escribir las marcas de acentuación y el uso de los signos de puntuación. En (164), encontramos la definición que propone el MCER.

## (164) La competencia ortográfica

La competencia ortográfica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. [...] Para los sistemas alfabéticos, los alumnos deben saber y ser capaces de percibir y producir lo siguiente:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letras, etc.
- Los signos no alfabéticos de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.). (MCER, 2002, pp. 114-115).

Finalmente, para concluir el bloque de las competencias relacionadas con las competencias lingüísticas, presentamos la competencia ortoépica. La competencia ortoépica está relacionada con la correspondencia entre la grafía y su representación fónica. Su adquisición permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto. También les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. La diferencia entre la ortografía y la ortoepía reside en que la primera se refiere a la producción escrita, mientras que la segunda está relacionada con la producción oral.

## (165) La competencia ortoépica

A la inversa, los usuarios a los que se les pide que lean en alto un texto preparado o que utilicen en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita. Esto puede suponer lo siguiente:

- El conocimiento de las convenciones ortográficas.
- La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación.
- El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación.
- La capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto (MCER, 2002, p. 115).

En (166), el cuadro de preguntas muestra la necesidad del alumno o usuario de desarrollar la capacidad de convertir los textos orales en escritos y los escritos en orales.

(166) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Las necesidades ortográficas y ortoépicas de los alumnos en relación con su uso de las variedades habladas y escritas de la lengua, y su necesidad de convertir textos de su forma hablada a su forma escrita y viceversa (MCER, 2002, p. 115).

Sin embargo, el desafío de esta propuesta consiste en que el alumno o el usuario de la lengua supere la dificultad que surge al tratar de leer un texto en voz alta, pronunciarlo correctamente y entender el contenido de los mensajes al mismo tiempo. Desde nuestro punto de vista, esta es una habilidad que actualmente se ha convertido en una necesidad para el estudiante de un idioma no nativo. Leer en voz alta, aunque sea en el idioma materno, normalmente provoca alteración en el estado emocional del individuo al ponerle en evidencia. Si en la lengua materna ya resulta difícil conseguir esta habilidad, desarrollarla en una LE supone una dificultad añadida.

#### **5.3.1.2.2 La competencia sociolingüística**

La segunda subcompetencia que compone la competencia comunicativa descrita por el MCER se refiere a la competencia sociolingüística. La lengua es esencialmente un instrumento de comunicación social. Las necesidades de comunicación del hablante le llevan a adaptar de forma especial el sistema común del código lingüístico a la realidad con la que opera la lengua. A partir de una concepción de lengua como un sistema de comunicación usado en la dimensión social entre miembros de una misma comunidad o no, el MCER destaca la importancia de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular y las diferencias de registro, de los dialectos y el acento. La carencia de la competencia sociolingüística en el aprendizaje de una LE compromete a la comunicación, llegando a causar graves malentendidos entre individuos que pertenecen a grupos socioculturales diferentes. A raíz de eso, pueden ocurrir choques culturales de los que pueden derivar sentimientos de frustración hacia el aprendizaje de la nueva lengua.

En (167), podemos comprobar que el MCER propone una definición para la competencia sociolingüística asociándola al desarrollo de las destrezas necesarias para utilizar la lengua desde su dimensión social. Además, el documento describe los componentes que constituyen esta competencia.

(167) La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Como se destacó respecto a la competencia sociocultural, puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural, gran parte de lo que contiene el Marco de referencia, respecto a este ámbito, resulta adecuado para la competencia sociolingüística. Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (MCER, 2002, p. 115).

A continuación, en (168), presentamos una escala ilustrativa que sirve para comprobar la adecuación sociolingüística del alumno o usuario de la lengua a partir de los niveles propuestos por el Marco.

(168)

	<b>ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA</b> (MCER, 2002, p. 119)
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos y sabe reaccionar en consecuencia.</p> <p>Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p> <p>Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p> <p>Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.</p>
B1	<p>Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro.</p> <p>Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente</p> <p>Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales</p>

	diferencias.
A2	<p>Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.</p> <p>Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez pero con eficacia utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas.</p> <p>Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.</p>
A1	<p>Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones y utiliza expresiones del tipo: "por favor", "gracias", "lo siento", etc.</p>

A partir del análisis de esta escala ilustrativa, podemos entender que la competencia sociolingüística, desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas, abarca los conocimientos que hacen comprensibles una realidad social para que el aprendiz o usuario pueda manejar la lengua de forma adecuada. En esta escala también podemos apreciar que los elementos que marcan la competencia sociolingüística aparecen en diferentes niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE para adecuarse al progreso gradual de ciertos aspectos lingüísticos relacionados con el universo social y el sistema de valores de la comunidad de la lengua meta.

Como podemos leer en (169), a continuación, el cuadro de preguntas plantea una serie de interrogantes que llevará al usuario a definir qué elementos debe utilizar para alcanzar la competencia sociolingüística. En seguida, estimula al usuario a reflexionar sobre el camino que va a tomar hacia la adquisición o el desarrollo de estos elementos. Finalmente, los interrogantes llevan a los usuarios a tomar decisiones respecto a la evaluación de los logros alcanzados en el uso de los elementos sociolingüísticos que describen el MCER.

(169) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de saludos, fórmulas de tratamiento y expletivos tendrá que reconocer, evaluar sociológicamente y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué normas de cortesía tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
  - Qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto
  - Qué registros tendrá que reconocer y utilizar el alumno o cómo se le capacitará

para ello o qué se le exigirá al respecto.

-Qué grupos sociales de la comunidad meta o de la comunidad internacional tendrá el alumno que reconocer por el uso que hacen de la lengua, o cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto. (MCER, 2002, p. 119)

### 5.3.1.2.3 Las competencias pragmáticas

La tercera subcompetencia de la competencia comunicativa, tal y como describe el MCER, se refiere a las competencias pragmáticas. Estas, a su vez, están compuestas por la competencia discursiva y la competencia funcional. El punto clave para el desarrollo de la competencia pragmática es la capacidad de usar la lengua asociada a enunciados apropiados al contexto, es decir, el escenario físico en que se realiza el acto comunicativo. Este acto consiste en un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el que el hablante produce algo que será interpretado por un interlocutor. Escandell (2006), aunque advierte que hay puntos de divergencia entre los teóricos respecto al concepto de la *pragmática*, afirma que, en general, ellos coinciden en que la pragmática se refiere:

[...] al estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado correcto por parte de un hablante concreto, en una situación comunicativa concreta como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 2006, pp. 15-16).

Cabe resaltar que el desarrollo inadecuado de esta competencia conlleva errores que pueden causar equivocaciones interpretativas y malentendidos entre los interlocutores causando una interrupción comunicativa. Así pues, podemos concluir que una comunicación efectiva depende de una buena competencia pragmática. A continuación, en (170) y en (171), el MCER define qué son, desde su perspectiva, las competencias pragmáticas y las relaciona con tres componentes: el discursivo, el funcional y el organizativo.

(170) Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades (MCER, 2002, p. 14)

(171) Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»).
- se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»).
- se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (MCER, 2002, p. 120)

A partir de este punto, nos centramos en una de las dos subcompetencias de la competencia pragmática: la competencia discursiva. Entendemos la competencia discursiva como una capacidad de producir discurso relacionado a las exigencias sociales y situacionales de comunicación. Para ello, son necesarios conocimientos sobre los factores que rodean una producción, conocimientos lingüísticos, temáticos y textuales, además de una habilidad discursiva para iniciar y poner en práctica unos procedimientos lingüísticos apropiados. La competencia discursiva puede estar relacionada con la acción verbal, sea esta oral o escrita. Por lo tanto, esta competencia está vinculada al total desarrollo de la competencia textual, que se refiere al uso coherente y a la cohesión de la lengua en la comunicación. En (172), el MCER nos ofrece la definición de la competencia discursiva y, como podemos comprobar, la relaciona con la coherencia, con la cohesión, con el conocimiento de la ordenación y la capacidad para ordenar las frases.

(172) La competencia discursiva

La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua. Comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o que sean nuevas.
- La secuencia «natural» [...]
- Relaciones de causa y efecto (o viceversa [...])
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
  - La organización temática.
  - La coherencia y la cohesión.
  - La ordenación lógica.
  - El estilo y el registro.
  - La eficacia retórica.
  - El «principio de cooperación» (Grice, 1975): «realice su intervención tal y como se le pide, en la etapa en la que ocurra, mediante la finalidad o dirección aceptadas del intercambio hablado en el que usted participa, observando las máximas siguientes:



- La calidad [...]
- La cantidad [...]
- La relación [...]
- El modo [...]

Si se desea desviarse de estos criterios como base para conseguir una comunicación sencilla y eficaz, debería ser por una finalidad específica y no debido a la incapacidad de cumplirlos.

- La organización del texto: conocimiento de las normas de organización de la información de la comunidad en cuestión relativas a, por ejemplo:
  - Cómo se estructura la información en la realización de las distintas macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.).
  - Cómo se cuentan las historias, las anécdotas, los chistes, etc.
  - Cómo se desarrolla una argumentación (en el mundo del Derecho, en debates, etc.).
  - Cómo elaboran, se señalan y se secuencian los textos escritos (redacciones, cartas formales, etc.) (MCER, 2002, p. 120).

De lo anterior, también podemos observar que el documento ofrece una amplia lista de elementos que juegan un papel importante en la ordenación de las oraciones y en el desarrollo de la capacidad de controlar esta ordenación. Además, es sumamente importante señalar que el MCER hace referencia al “principio de cooperación”, propuesto por Grice (1975)<sup>191</sup>. Este principio funciona como “condición preparatoria” para que los participantes tengan en cuenta y se ajusten a ella, con el fin de evitar que la conversación sea inconexa y absurda. En otras palabras, podemos afirmar que el planteamiento de Grice se trata de un principio descriptivo básico para que el discurso sea inteligible y tenga sentido (Escandell, 2006).

A partir de lo expuesto en (172), podemos observar que, además de hacer referencia al “principio de la cooperación”, el documento se refiere también a otros elementos de la competencia discursiva que nos permiten afirmar que se acercan a una orientación más bien pragmalingüística.

El segundo componente de las competencias pragmáticas se refiere a la competencia funcional. Esta competencia está vinculada a la capacidad de lograr los propósitos de la comunicación en un idioma. Según Llorián (2007, p. 186), “[...] en este punto, el MCER establece otra conexión con los trabajos del Consejo de Europa y recupera los conceptos de *función comunicativa* y *exponentes lingüísticos* de los documentos de la serie Nivel Umbral”.

<sup>191</sup> Grice, H. P. “Logic and Conversation”. In. P. Cole: J. L. Morgan. (eds.) Syntax and Semantics 3: Speech Acts. New York: Academic Press, p. 41- 58, 1975.

En general, esta competencia se refiere al conocimiento y a la capacidad de entender lo que es la verdadera intención del hablante o de un texto escrito, es decir, va más allá del significado literal de las palabras. En (173), podemos apreciar cómo el MCER presenta de forma descriptiva este componente.

(173) Este componente supone el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos [...]. La competencia en la conversación no es sólo cuestión de saber qué formas lingüísticas expresan determinadas funciones (microfunciones) concretas. Los participantes mantienen una interacción en la que cada iniciativa produce una respuesta y hace progresar la interacción, según su finalidad, a través de una sucesión de etapas que se desarrollan desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. Los hablantes competentes comprenden los procesos y las destrezas implicadas. Una macrofunción se caracteriza por su estructura interaccional. Puede que las situaciones más complejas tengan una estructura interna que comprenda secuencias de macrofunciones que en muchos casos están ordenadas según modelos formales o informales de interacción social (esquemas)

1. Las microfunciones son categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción [...].

1.1. Ofrecer y buscar información factual:

- Identificar
- Presentar un informe
- Corregir
- Preguntar
- Responder

1.2. Expresar y descubrir actitudes:

- Factual (acuerdo/desacuerdo).
- Conocimiento (conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza).
- Modalidad (obligaciones, necesidad, capacidad, permiso).
- Volición (carencias, deseos, intenciones, preferencias).
- Emociones (placer/desagrado, lo que gusta/no gusta, satisfacción, interés, sorpresa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud).
- Moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima).

1.3. Persuasión:

- Sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones, ofrecimientos.

1.4. Vida social:

- Atraer la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, brindis, despedidas.

1.5. Estructuración del discurso:

- (28 microfunciones, comienzo, turno de habla, conclusión, etc.).

1.6. Corrección de la comunicación

- (16 microfunciones)

2. Las macrofunciones son categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito que consisten en una secuencia (a veces ampliada) de oraciones; por ejemplo:

- Descripción

- Narración
- Comentario
- Exposición
- Exégesis
- Explicación
- Demostración
- Instrucción
- Argumentación
- Persuasión, etc.

### 3. Esquemas de interacción

La competencia funcional también comprende el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal, y la capacidad de utilizarlos. [...]. Básicamente, forman pares como, por ejemplo, los siguientes:

pregunta respuesta

afirmación acuerdo/desacuerdo

petición/ofrecimiento/disculpa aceptación/no aceptación

saludo/brindis (MCER, 2002, pp. 122-123)

Según describe el documento en (173), el componente funcional de las competencias pragmáticas se compone de tres elementos: las microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción. El modelo de competencia funcional que describe el MCER, a partir de esos tres elementos, presenta la capacidad para transmitir e interpretar la intención comunicativa que subyace en una frase, expresión o texto. Igualmente, abarca las macrofunciones de uso del lenguaje, las microfunciones (actos de habla o funciones comunicativas) y las convenciones de uso, que el Marco denomina esquemas de interacción.

A continuación, en (174), el MCER presenta un cuadro de preguntas que está dirigido a los usuarios del documento para la reflexión y la toma de decisiones a partir de los interrogantes propuestos. Los interrogantes giran en torno a las características del discurso, las microfunciones, las macrofunciones y los esquemas de interacción. Como en otros cuadros de preguntas, este se centra en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de elementos relacionados al desarrollo de las competencias pragmáticas.

(174) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué macrofunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- Qué microfunciones tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para

ello, o qué se le exigirá al respecto.

- Qué esquemas de interacción necesita el alumno o cuáles se le exigen.
- Cuáles se supone que controla y cuáles se le van a enseñar.
- Según qué principios se eligen y se ordenan las macrofunciones y las microfunciones.
- Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático (MCER, 2002, p. 127).

Terminado el análisis sobre las competencias generales y comunicativas que describe el MCER, creemos que es importante hacer algunas consideraciones. Primero, poner énfasis en la importante aportación que hace el documento al describir de forma detenida las competencias generales de un individuo y la importancia que juegan en la enseñanza-aprendizaje de LE. El Marco nos invita a reflexionar acerca de factores que son fundamentales para el desarrollo de cualquier actividad humana, la comunicativa incluida, y nos permite reflexionar sobre la influencia positiva o negativa de estos factores en el aprendizaje y uso de una LE.

Creemos que también es importante destacar lo positivo de la descripción que hace el MCER en lo que se refiere a la competencia comunicativa y la relación que esta establece con las competencias generales de los aprendices o usuarios de la lengua, para que ellos, efectivamente, puedan realizar actividades comunicativas en el idioma que aprenden y/o que usan. El modelo de competencia comunicativa que describe el Marco, que representa la suma de otras tres grandes competencias, desde nuestro punto de vista, abarca los elementos fundamentales y necesarios para la comunicación en LE.

Finalmente, insistimos en que el MCER no nos ofrece los contenidos que se deben enseñar en LE y tampoco lo hace con respecto a las competencias. Lo que hace el MCER es describir estas competencias (generales y comunicativas) en profundidad y ofrecer, a través de sus cuadros de preguntas, interrogantes que invitan a los usuarios a decidir sobre: qué y cómo enseñar-aprender, y de qué forma evaluarlo. El usuario del documento podrá contestar libremente a las preguntas teniendo en cuenta el conjunto de objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la LE, las necesidades e intereses de los aprendices o usuarios de la lengua, el contexto en que se da ese proceso y los recursos disponibles para eso.

### 5.3.2 Actividades comunicativas de la lengua

Las actividades comunicativas simbolizan acciones enmarcadas dentro de un contexto social que enfatiza el uso social de la lengua, es decir, un uso variado y diferenciado. La acción implica al alumno en un papel protagonista en el aprendizaje. El proceso de aprendizaje, o uso de una lengua a partir de la acción, se fundamenta en el desarrollo del conocimiento humano mediante unas prácticas sociales interactivas. En otras palabras, aprender por medio de la acción exige que el alumno tome una serie de decisiones relacionadas con un problema, usando la lengua de forma correcta y pertinente.

El MCER percibe las actividades y estrategias comunicativas como dimensiones del proceso de uso y de aprendizaje de una lengua. En esta investigación, nos centramos en el análisis de la descripción que hace el documento de las actividades comunicativas que implican la realización de tareas comunicativas en el ámbito de la comprensión, de la expresión, de la interacción y de la mediación, en los niveles oral y escrito. Debemos señalar que, en cuanto a la presentación y análisis de las escalas ilustrativas, nos detenemos exclusivamente en aquellas que tratan la realización de cada una de las actividades en general.

Antes de presentar de manera específica las actividades comunicativas de la lengua, juzgamos importante poner de relieve dos puntos que están directamente relacionados con otras dos dimensiones del uso y del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE: los textos y los temas de comunicación. En una de las secciones del capítulo 4, el MCER presenta una definición para texto y señala la importancia que cobra el texto en la realización de cualquier acto comunicativo. Esa definición la presentamos en (175).

(175) [...] el término «texto» se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto; las actividades y los procesos se analizan y se clasifican en función de la relación existente entre, por un lado, el usuario o alumno y cualquier interlocutor o interlocutores y, por otro lado, el texto, ya sea visto como un producto acabado, como un artefacto, como un objetivo o como un producto en proceso de elaboración (MCER, 2002, p. 91).

Como podemos leer en la definición que presenta el Marco, el texto puede referirse a un enunciado o a una pieza escrita. De esta definición, resaltamos el término **enunciado**, por estar vinculado a la concepción de lengua en uso, lo que implica una concepción pragmática

de la lengua. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, la definición de texto como enunciado ha ejercido importante influencia en el enfoque comunicativo. A seguir, en (176), analizamos la relación que el MCER establece entre texto y actividades.

(176) El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un "mensaje" transmitido por un medio o canal concreto e independiente de su creador. El texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. [...] El texto es fundamental para cualquier acto de comunicación lingüística y es el enlace externo y objetivo entre el emisor y el receptor, se comuniquen cara a cara o a distancia. (MCER, 2002, pp. 95-96).

De lo anterior, podemos comprobar que el MCER destaca la importancia del texto como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua y de máxima relevancia en la realización de cualquier acto comunicativo. El MCER no describe la forma en la que ha de trabajarse el texto, sino que ofrece a los usuarios una diversidad de interrogantes para que ellos decidan de acuerdo con los objetivos que hayan definido para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El MCER también ofrece un inventario de los tipos de texto que se puede trabajar en clase. Además, ofrece a los usuarios la oportunidad de decidir qué tipos de texto tendrán que producir los alumnos, cómo se les capacitará para ello y qué se les exigirá. Estos textos están relacionados con las diferentes actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación (MCER, 2002, p. 91).

Otro punto que consideramos fundamental señalar, es referente a los temas de comunicación que se describen en el MCER. Para ello, el documento recurre al *Threshold Level* (1990).

(177) Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas. Una buena clasificación en temas, subtemas y «naciones específicas» es la presentada en el capítulo 7 de *Threshold Level* 1990:

Identificación personal; Vivienda, hogar y entorno; Vida cotidiana; Tiempo libre y ocio  
Viajes; Relaciones con otras personas; Salud y cuidado corporal; Educación; Compras  
Comidas y bebidas; Servicios públicos; Lugares; Lengua extranjera; Condiciones  
atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema “Tiempo libre y ocio”, está subdividido de la forma siguiente: Ocio; Aficiones e intereses; Radio y televisión; Cine, teatro, conciertos, etc.; Exposiciones, museos, etc. Actividades intelectuales y artísticas; Deportes; Prensa.

Para cada subtema se establecen «nociones específicas». En este sentido, las categorías representadas en el cuadro 5, que suponen los lugares, las instituciones, etc. que se van a tratar, son especialmente importantes. Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes», Threshold Level 1990 especifica lo siguiente:

- Lugares: campo, terreno, estadio
- Instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club
- Personas: jugador
- Objetos: tarjetas, pelota
- Acontecimientos: carrera, juego
- Acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar (MCER, 2002, p. 55-56).

A pesar de presentar una lista de temas, subtemas y nociones específicas, el documento afirma que esta no es definitiva, sino que la elección de los temas a utilizar en las actividades comunicativas ha de estar vinculada a las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos dentro del ámbito o ámbitos relevantes en los que estén implicados (MCER, 2002, pp. 56-57). Lo que nos lleva a comprobar lo abierto y flexible que es el MCER con respecto a las decisiones de sus usuarios. Como hemos señalado en diferentes momentos de esta tesis, esta es una característica que hace de este documento un instrumento de apoyo aplicable a cualquier contexto y absolutamente compatible a cualquier objetivo de aprendizaje de LE.

### 5.3.2.1 Las actividades de expresión oral

La primera actividad a la que se refiere el MCER es la expresión oral que, sin lugar a dudas, ocupa un lugar protagonista en el aprendizaje de idiomas para la comunicación. Su desarrollo requiere una práctica constante y, por eso, las actividades que estimulan la oralidad han de ser frecuentes y variadas, mostrando claramente *para qué* se van a realizar. Además, creemos que las mismas deben estar vinculadas a situaciones socialmente significativas. En otros términos, no es conveniente que las actividades de expresión oral se conviertan en un simple ejercicio de memorización y/o repetición de estructuras fijas de la lengua. En (178), presentamos el modelo descriptivo del MCER con respecto a esta actividad comunicativa.

(178) Actividades de expresión oral

En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo:

- leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.);
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar (MCER, 2002, p. 60).

A partir de lo que podemos apreciar en (178), el MCER describe parámetros para la elaboración y realización de actividades de expresión oral. A pesar de centrarse en la expresión oral, notamos que su práctica conlleva la utilización de otras actividades como, por ejemplo, la lectura. Además, podemos interpretar que el documento considera que, para la realización de una actividad de esa naturaleza, el aprendiz o usuario va a utilizar una diversidad de lenguajes, como, por ejemplo, oral, escrito, imagen, gráficos, etc.

(179) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de actividades de expresión oral (hablar) tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 61).

Como podemos leer en el cuadro de preguntas, aunque el documento describe un conjunto de ejemplos de actividades de expresión oral, deja a cargo de sus usuarios la elección de los tipos de tareas y de cómo pueden ser ejecutadas para el aprendizaje. Debemos insistir en que la flexibilidad del Marco con relación a dichas elecciones surge al considerar la diversidad de objetivos, de contextos y de recursos que poseen los aprendices con respecto al aprendizaje de la LE.

A continuación, en (180), presentamos la escala ilustrativa para la expresión oral en general, que propone el MCER.



(180)

	<b>EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL</b> (MCER, 2002, p. 62)
<b>C2</b>	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
<b>C1</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
<b>B2</b>	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
<b>B1</b>	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
<b>A2</b>	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas
<b>A1</b>	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

La escala ilustrativa para la expresión oral en general que ofrece el MCER, describe en seis niveles lo que tiene que saber hacer el alumno o aprendiz en una lengua. Podemos observar tres aspectos: el primero se refiere al tipo de producción, el segundo, al nivel de esta producción y el tercero, al contenido de producción. La escala nos permite ver que la expresión oral en general demuestra que el alumno o aprendiz va desde la capacidad de “expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares” hasta la producción de discursos claros, fluidos y bien estructurados”. En este sentido, queremos subrayar la palabra **discurso** como un término clave en la propuesta del MCER para la expresión oral en LE. Si consideramos que el objetivo es la producción oral de discursos, podemos interpretar que esta actividad comunicativa capacitará al alumno o usuario para realizar actos sociales y participar en la interacción social en una conversación o en otras formas de diálogo (Van Dijk, 2008).

### 5.3.2.2 Las actividades de expresión escrita

Otra actividad comunicativa que describe el MCER es la expresión escrita. De entrada, debemos considerar la escritura como un sistema de comunicación que permite al interlocutor obtener información mediante mensajes que superan las barreras del tiempo, adquiriendo de

ese modo un reflejo permanente y espacial. Escribir es un instrumento de comunicación, expresión y reflexión poderoso. Escribimos por diversos motivos y con funciones variadas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE es importante que el profesor y el alumno tengan claras estas funciones, ya que no se puede convertir la práctica de escritura en una actividad mecánica y aislada del contexto sociocultural en el que está inmerso el aprendiz o usuario de la lengua. Por lo tanto, la expresión escrita se caracteriza por un conjunto de ideas que uno quiere exponer, es decir, se trata de transmitir un mensaje por medio de un texto, que debe ser el producto de una práctica social.

En (181), el MCER ofrece algunos ejemplos de actividades comunicativas de expresión escrita.

(181) En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. Algunos ejemplos de actividades de expresión escrita son los siguientes:

- completar formularios y cuestionarios;
- escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc.;
- producir carteles para exponer;
- escribir informes, memorandos, etc.;
- tomar notas para usarlas como referencias futuras;
- tomar mensajes al dictado, etc.;
- escribir de forma creativa e imaginativa;
- escribir cartas personales o de negocios, etc. (MCER, 2002, p. 61).

De lo anterior, observamos que el documento considera la producción de la escritura como una actividad que no solo tiene en cuenta quien la produce, sino también quien la recibe. En este sentido, el Marco hace explícita la preocupación que debe tener el alumno o usuario de una LE a la hora de producir un texto, ya que siempre se escribe para proporcionar información a un lector y hacerle llegar un mensaje con un propósito específico.

Asimismo, nos llaman la atención los ejemplos de actividades de expresión escrita que propone el MCER. Notamos que estas son modelos de escritura que manejamos a diario. Además, llamamos la atención al hecho de que el MCER, además de presentar una escala ilustrativa para la expresión escrita general, menciona solamente otras dos: la escritura creativa; informes y redacciones.

A seguir, en (182), presentamos el cuadro de preguntas que ofrece el MCER sobre la expresión escrita.

(182) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué actividades de expresión escrita tendrá que aprender a realizar el alumno, con qué finalidad, cómo se le capacitará para ello y qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 66).

Podemos observar en el cuadro que el MCER, además de invitar al usuario a que reflexione y decida sobre qué actividades tendrá que aprender a realizar, le instiga a pensar sobre las finalidades de estas actividades. Este hecho nos permite inferir que para el MCER una actividad de producción de escritura no tiene un fin en sí misma, sino que atiende a unas finalidades que deben estar claramente definidas.

(183)

	<b>EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL</b> (MCER, 2002, p. 64)
<b>C2</b>	Escribe textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas.
<b>C1</b>	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
<b>B2</b>	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
<b>B1</b>	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
<b>A2</b>	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
<b>A1</b>	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

En (183), podemos observar que el MCER no define el nivel de producción de escritura de los aprendices o usuarios por el tipo de texto que producen, sino por el nivel de construcción de estos textos. Es decir, la escala no deja explícito el tipo de texto que se debe enseñar-aprender a producir en cada uno de los niveles, sino que va desde “frases y oraciones sencillas y aisladas” a la producción de “textos complejos con claridad y fluidez”.

### 5.3.2.3 Las actividades de comprensión auditiva

A partir de este punto analizamos el modelo descriptivo que propone el MCER para las actividades de comprensión auditiva. Entre las actividades comunicativas, la que menos atención recibe en la vida cotidiana es la de comprensión auditiva, aunque, sin embargo, es muy importante, ya que requiere un ejercicio mental que va más allá de la cuestión auditiva. Esta actividad conlleva comprender un mensaje y, para ello, el oyente tiene que poner en marcha un proceso de construcción de significado y de interpretación de un discurso oral que exige el desarrollo de una serie de microhabilidades como, por ejemplo: reconocer, seleccionar, interpretar, retener y anticipar.

En (184), podemos leer cómo el MCER describe las actividades de comprensión auditiva, los ejemplos que ofrece y algunas finalidades que estas pueden tener.

(184) En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes.

Las actividades de comprensión auditiva incluyen:

- escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.);
- escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine);
- escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.);
- escuchar conversaciones por casualidad, etc.

En cada caso, el usuario puede estar escuchando:

- para captar la esencia de lo que se dice;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar posibles implicaciones, etc. (MCER, 2002, p. 68).

El MCER también ofrece un cuadro de preguntas sobre la comprensión auditiva. El único interrogante que propone gira en torno al conjunto de información que el alumno o usuario de una LE debe aprender a escuchar. En este sentido, el usuario del documento decidirá sobre el contenido, la metodología y la evaluación que mejor se adecuen a sus intereses, necesidades y condiciones. Podemos leer el cuadro en (185).

(185) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué serie de información de entrada (input) tendrá que aprender a escuchar el

alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 71).

En (186), podemos leer la escala ilustrativa para la comprensión auditiva en general, que ofrece el MCER.

(186)

	<b>COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL (MCER, 2002, p. 69)</b>
C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
C1	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento. Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro. Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
B2	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua. Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad. Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
B1	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal. Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
A2	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

A partir del análisis de la escala que describe el MCER con relación a la comprensión auditiva en general, podemos observar que la descripción de esta actividad en cada nivel considera cuatro elementos: la velocidad con la que se produce el discurso, los temas sobre los que se desarrolla el discurso, el canal de comunicación desde el que se produce el discurso y el nivel de lenguaje de ese discurso. Como podemos comprender, estos elementos son de gran importancia a la hora de definir el tipo de actividad de comprensión auditiva que debemos proponer a los alumnos de LE.

#### 5.3.2.4 Las actividades de comprensión lectora

La comprensión de lectura es otra actividad comunicativa que describe el MCER. En la actualidad, nadie duda que la lectura es mucho más que un simple ejercicio de descifrar signos o palabras. Por encima de todo, supone una actividad de razonamiento, ya que conlleva la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto y los conocimientos del lector.

De esta forma, la comprensión de lectura constituye un proceso activo, dinámico y constructivo de interpretación del significado del texto. Su proceso activo se da al poner en juego operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se retira del texto. Es constructivo pues permite construir significados del texto y crear nuevas informaciones a través de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector (Para más información, véanse Colomer y Camps, 1996; Téllez, 2004; Schanck y Abelson, 1987)<sup>192</sup>.

En lo referente a su relación con el aprendizaje, la lectura desempeña una doble función en el ámbito educativo: es, a la vez, un contenido de la enseñanza y una herramienta de aprendizaje. Como contenido de la enseñanza, la lectura es una de las habilidades básicas del aprendizaje, que junto con la escritura, el cálculo, la expresión oral y la solución de problemas, conforman los conocimientos imprescindibles para que “los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo” (UNESCO, 1990).

---

<sup>192</sup> Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.

Téllez, J. A. (2004). La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: más allá del procesamiento de la información. Madrid: Dykinson.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Madrid: Paidós.

El Marco, en (187), describe cómo funcionan las actividades de comprensión lectora. Asimismo, presenta algunos ejemplos de actividades de lectura y posibles finalidades para la realización de las mismas.

(187) En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores.

Algunos ejemplos de actividades de lectura son los siguientes:

- leer para disponer de una orientación general;
- leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta;
- leer para seguir instrucciones;
- leer por placer.

El usuario de la lengua puede leer:

- para captar la idea general;
- para conseguir información específica;
- para conseguir una comprensión detallada;
- para captar implicaciones, etc. (MCER, 2002, p. 71).

Como podemos observar, el conjunto de ejemplos de actividades de comprensión lectora que describe el Marco, se aplica a diferentes objetivos de la vida cotidiana de un aprendiz de LE. Sin embargo, debemos subrayar que el documento es muy restrictivo si consideramos las múltiples posibilidades de uso de lectura en el uso cotidiano sociocultural de un aprendiz.

A continuación, en (188) presentamos la escala ilustrativa para la comprensión lectora en general, que propone el MCER.

(188)

	<b>COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL (MCER, 2002, p. 71)</b>
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio

A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contiene vocabulario muy frecuente incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartido a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.

Sobre la escala de ilustración que describe el MCER respecto a la comprensión de lectura en general, podemos observar que los niveles de aprendizaje se refieren a la capacidad del aprendiz o usuario para leer textos. Según hemos observado, esta (no) capacidad depende: a) del tamaño del texto (breves/extensos); b) del nivel de producción escrita (sencillos/complexos); c) del tema tratado en el texto (temas del cotidiano, temas relacionados a la especialidad del alumno; cualquier tema); d) del lenguaje que utilice el texto (del vocabulario frecuente y/o compartido a nivel internacional, coloquialismos, modismos); y del tipo de texto que se lee (nombres, palabras, frases, textos literarios o no). Lo curioso es que la escala de ilustración solamente hace referencia al desarrollo de la lectura crítica en el nivel A2, lo que nos permite inferir que tal y como describe el documento, solamente en los niveles más altos del aprendizaje de una LE se podría alcanzar esta visión crítica. Sin embargo, como el MCER está dirigido a usuarios con objetivos diversos en lo que se refiere al aprendizaje de LE, probablemente el desarrollo del sentido crítico frente a un texto no esté entre los intereses y necesidades de todos los aprendices y usuarios de una lengua.

En este sentido, el MCER nos ofrece el cuadro de preguntas referente a esta actividad comunicativa. Podemos leer el cuadro a continuación, en (189).

(189) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Para qué fines tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- En qué modalidades tendrá que aprender a leer el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 71).

Sobre la comprensión lectora, el cuadro destaca, a través de sus interrogantes, dos aspectos que consideramos de suma relevancia a la hora de decidir qué actividades debemos plantear a los alumnos. La primera se refiere al “para qué” necesitan aprender a leer en LE. La



segunda, trata de las modalidades de lectura en LE, siempre vinculadas a los intereses y necesidades de los aprendices.

### 5.3.2.5 Las actividades de comprensión audiovisual

Cada día buscamos más formas de innovar nuestra práctica docente de LE mediante nuevos formatos de presentación y estructuras por medio de las nuevas tecnologías. En este universo, predomina el dominio de la imagen, que toma más fuerza y cobra un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El uso de un medio audiovisual sirve como herramienta de organización ayudando a los alumnos a contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a situarse en un contexto de forma dinámica y participativa.

Al describir las actividades comunicativas de la lengua, el MCER incluye también la comprensión audiovisual. Su definición nos remite a varias alternativas de actividades que podemos desarrollar en el aula de LE. La ventaja de utilizar la comprensión audiovisual para el aprendizaje de lenguas combina la información de entrada (*input*) auditiva y visual. Cabe resaltar que otro beneficio es la manera reiterativa con la que se desarrolla la comprensión audiovisual en nuestra vida diaria y, por ello, no podemos dejarla al margen en el aprendizaje de idiomas. El MCER describe cómo se desarrollan las actividades de comprensión audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE. Además, presenta algunas actividades que se pueden desarrollar. Eso lo comprobamos en (190).

#### (190) Actividades de comprensión audiovisual

En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, cederrón, etc.).

De lo que expone el MCER respecto a las actividades de comprensión audiovisual, podemos observar que estas van desde la comprensión de un texto leído al uso de herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. La realización de estas actividades en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE nos permite entrar en contacto con diferentes tipos de lenguajes. Con los avances de la tecnología de la información y de la comunicación, la

imagen ha asumido un lugar de destaque en la adquisición del conocimiento y, en consecuencia, se ha convertido en un instrumento viable en el aprendizaje de LE.

En lo que concierne a las actividades audiovisuales, el MCER ofrece una escala ilustrativa para ver televisión y cine, presentada en (191).

(191)

	<b>VER TELEVISIÓN Y CINE (MCER, 2002, p. 73)</b>
C2	Como en C1
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso. Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Usar programas de televisión y el cine para trabajar la comprensión audiovisual permite al usuario o a los aprendices de LE enfrentarse a documentos auténticos que normalmente no están planificados para fines didácticos. De esa forma, los alumnos contactan con el uso de la lengua real y actual en un contexto concreto. Ante este tipo de *input*, los usuarios o aprendices se encuentran con situaciones específicas de uso de la lengua que les permite desarrollar estrategias para entender y utilizar el idioma en este determinado ámbito. Otra ventaja de la utilización del cine en el aula es dejar a los alumnos expuestos a muestras de cultura y sociedad a la vez que utiliza muestra de lengua proveniente de textos audiovisuales auténticos.

Además de describir las actividades de comprensión y expresión a nivel oral y escrito, el MCER pone énfasis en las actividades de interacción. En el documento, hay escalas

ilustrativas para: interacción oral general; comprender un interlocutor nativo; conversación informal; conversación formal y reuniones de trabajo; colaborar para alcanzar un objetivo; interactuar para obtener bienes y servicios; intercambiar información; y entrevistar y ser entrevistado. Creemos que el énfasis que da el Marco a la descripción de este tipo de actividades es una aportación importante, sin embargo debemos resaltar que el desarrollo de actividades de interacción oral y escrito en la enseñanza-aprendizaje de LE no es ninguna novedad.

### 5.3.2.6 Las actividades de interacción oral

Para la teoría de la comunicación, la interacción corresponde a un tipo de actividad comunicativa que surge entre dos o más individuos que actúan en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. En la lingüística, las investigaciones llevadas a cabo por la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática parten del presupuesto de que hablar es interactuar. Así pues, en una conversación los papeles del hablante y del oyente se intercambian constantemente (Matín Peris, 2008).

A continuación, en (192), el MCER presenta una descripción de las actividades de interacción oral, como ejemplo de este tipo de actividad.

#### (192) Actividades de interacción oral

En las actividades de interacción oral, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación.

[...]

Estos son algunos ejemplos de actividades de interacción:

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;
- etc. (MCER, 2002, p. 74-75).

De lo anterior, queremos destacar la importancia de la negociación del significado en la realización de actividades de interacción oral, tal y como describe el MCER. La negociación del significado es un concepto que procede del análisis del discurso y se refiere al acto de los interlocutores en una interacción lingüística para lograr, conjuntamente, el sentido de sus intercambios verbales. La construcción de estos significados depende del conocimiento que cada interlocutor tenga de la realidad extralingüística de la lengua que se utiliza en la actividad de interacción. Por lo tanto, las actividades que el Marco describe en (185) son imprescindibles en el proceso de la construcción del significado en LE.

Como hemos mencionado, anteriormente, el MCER ofrece escalas de ilustración para un conjunto de actividades de interacción oral. Como hemos definido también para otras actividades, presentamos, a seguir, la escala de ilustración para la interacción oral en general, que describe el documento.

(193)

	<b>INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL (MCER, 2002, p. 75)</b>
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc. Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja.

	Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria. Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

La escala ilustrativa para la interacción oral general que propone el MCER nos permite identificar cuatro elementos que son importantes para el desarrollo de esta actividad comunicativa: la capacidad lingüística de los aprendices o usuarios para expresarse (fluidez), el dominio de aspectos lingüísticos (gramaticales y léxicos, por ejemplo), el dominio de las diferentes formas de lenguaje (coloquialismos, expresiones idiomáticas), los tipos de temas en los que pueden expresarse (del cotidiano, de su especialidad, diversos tipos de temas, temas abstractos). El nivel de interacción oral del alumno o usuario de la lengua aumenta a medida que se amplía su capacidad de usar estos elementos.

### 5.3.2.7 Las actividades de interacción escrita

El MCER no hace ninguna descripción más detallada sobre las actividades de interacción escrita. El documento se limita en ofrecer a sus usuarios un conjunto de ejemplos de estas actividades que podemos leer a continuación en (194).

(194) Actividades de interacción escrita

La interacción a través de la lengua escrita incluye actividades como las siguientes:

- pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada;
- correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc.;

– negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc.;

– participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet.

La interacción cara a cara puede suponer, naturalmente, una mezcla de medios: hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos [...] y paratextuales [...]. (MCER, 2002, p. 81).

Como podemos observar, además de los modelos de actividades de interacción escrita más clásicos, como la carta y el fax, el documento sugiere otros ejemplos, como el correo electrónico y las conferencias por ordenador. En este sentido, destacamos el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación que han permitido a los interlocutores actuar comunicativamente en tiempo real, a través del lenguaje escrito.

A seguir, en (195), presentamos la escala ilustrativa para actividades de interacción escrita en general. Además de esta escala de ilustración, el MCER ofrece a sus usuarios escalas para: escribir cartas, ✕ notas, mensajes y formularios.

(195)

	INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL (MCER, 2002, p. 82)
C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

El MCER ofrece un cuadro de preguntas dirigido a sus usuarios refiriéndose al desarrollo de actividades de interacción oral y escrita. Presentamos este cuadro en (196).

(196) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- En qué tipo de comunicación interactiva tendrá que aprender a participar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

- Qué papeles tendrá que desempeñar el alumno en la interacción, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 82).

Los interrogantes que propone el documento se centran en dos aspectos: primero, cuestiona el tipo de comunicación interactiva y, segundo, el papel que el alumno tendrá que desempeñar en esta interacción. La decisión respecto a esos interrogantes depende de los objetivos, necesidades e intereses que tengan los aprendices o usuarios de una LE.

### 5.3.2.8 Las actividades de mediación oral y escrita

Entre las actividades comunicativas de la lengua que describe el MCER, se incluyen las de mediación oral y escrita. Desde el ámbito de la didáctica de la lengua las actividades de mediación se definen como aquellas en las cuales el usuario, en lugar de expresar sus propias ideas, opiniones y sentimientos, lo que hace es actuar como intermediario entre otros sujetos, ya sea en la lengua oral o escrita (De Arriba García, 2003; Cantero & De Arriba García, 2004; VV. AA., 2002; Martín Peris, 2008 y otros.).

En (197) encontramos la definición que el Marco ofrece para las actividades de mediación (oral y escrita), así como una lista de posibles actividades que pueden desarrollarse en LE.

(197) En las actividades de mediación, el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente) hablantes de distintas lenguas. Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua cuando el receptor no comprende la lengua del texto original; por ejemplo:

**Actividades de mediación oral**

- Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.);
- Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.);
- Interpretación informal:
  - de visitantes extranjeros en el país propio;
  - de hablantes nativos en el extranjero;
  - en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, la familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.;
  - de señales, cartas de menú, anuncios, etc.

**Actividades de mediación escrita**

- Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.);
- Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.);

- Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua;
- Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.). (MCER, 2002, p. 82).

Considerando los ejemplos de actividades de mediación oral y escrita descritos en el MCER, podemos afirmar que solamente pueden proponerse a los aprendices y usuarios que tengan un nivel alto en la LE. Lo que nos lleva a entender por qué el documento no presenta escalas ilustrativas para estas actividades. Para llevar a cabo esta clase de actividad, también observamos que se exige del mediador el uso de unas competencias y el desarrollo de procesos lingüísticos de comprensión y expresión relativamente elevados que les permita desarrollar la tarea.

Como en las demás actividades, el MCER ofrece, en (198), un cuadro de preguntas sobre las actividades de mediación oral y escrita.

- (198) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:
- Las actividades de mediación que tendrá que aprender a realizar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 86).

El cuadro presenta un único interrogante que se centra en el tipo de actividades de mediación que deben aprender los alumnos. Además, el interrogante cuestiona la metodología para desarrollar esta actividad y cómo la evaluará el profesor. La respuesta a esta pregunta está vinculada a los objetivos, las necesidades, los intereses y las condiciones del aprendizaje.

### **5.3.2.9 La comunicación no verbal**

Además de las actividades de comprensión, producción, interacción y mediación, el MCER incluye la comunicación no verbal en el grupo de las actividades comunicativas a desarrollar. En general, la comunicación no verbal engloba los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se usan para una comunicación. En la comunicación no verbal, los significados se asocian a la cultura, de modo que los gestos se interpretan en función de determinados patrones contextuales y culturales que normalmente los extranjeros desconocen. El conjunto de signos que componen los diferentes sistemas de comunicación no verbal son:



el sistema paralingüístico, el kinésico, el proxémico y el cronémico (Para más información, véanse Cestero, 1999; 2000; 2004 y Poyatos, 1994a; 1994b).

A continuación, en (199), presentamos una descripción que hace el MCER sobre las actividades de comunicación no verbal.

(199) Comunicación no verbal

Gestos y acciones

Los gestos y acciones que acompañan a las actividades de la lengua (normalmente actividades orales cara a cara) comprenden:

- Señalar, por ejemplo, con el dedo, con la mano, con la mirada, con una inclinación de la cabeza. Estas acciones se utilizan con deícticos para la identificación de objetos, personas, etc.; por ejemplo: «¿Me puedes dar ése? No, ése no, aquél»;
- Demostración, con deícticos. Por ejemplo: «Yo cojo éste y lo sujeto aquí, de esta forma. Ahora haced vosotros lo mismo»;
- Acciones observables con claridad, que se pueden suponer como conocidas en textos narrativos, comentarios, pedidos, etc.; por ejemplo: «¡No hagas eso!», «¡Bien hecho!», «¡Oh, no, lo ha tirado!».

En todos estos casos, el enunciado no puede interpretarse a menos que se perciba la acción (MCER, 2002, p. 86).

En lo anterior, el documento advierte que la interpretación de los gestos y acciones solamente ocurrirá si se percibe la acción que realiza el interlocutor. Debemos recalcar que esta interpretación también está condicionada al conocimiento sobre el significado que estos gestos y acciones representan dentro de una determinada cultura en el acto comunicativo. Introducir el lenguaje no verbal en la clase de LE propicia la comunicación, ya que va más allá de lo lingüístico. Permite que el aprendiz comprenda otra forma de lenguaje favoreciendo la comunicación efectiva en el nuevo idioma.

El MCER, en (200), ofrece a sus usuarios dos interrogantes sobre el desarrollo de la comunicación no verbal. Como siempre, estos interrogantes giran en torno al contenido, a la metodología y a la evaluación.

(200) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, considerar:

- Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto, con el fin de relacionar acciones con palabras y viceversa;
- En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 86).

El sistema paralingüístico se caracteriza por las cualidades, los modificadores fónicos, los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos casi léxicos y las pausas y silencios. A continuación, en (201), el MCER ofrece tres clases de acciones paralingüísticas: a) el lenguaje corporal, b) el uso de sonidos extralingüísticos en el habla y c) las cualidades prosódicas.

(201) Las acciones paralingüísticas comprenden:

- Lenguaje corporal. El lenguaje corporal paralingüístico se diferencia de los gestos y acciones que van acompañados de enunciados en que conlleva significados que se han hecho convencionales y que pueden variar de una cultura a otra. Por ejemplo, en muchos países europeos se usan:
  - gestos [...];
  - expresiones faciales [...];
  - posturas [...];
  - contacto visual [...];
  - contacto corporal [...].
- Uso de sonidos extralingüísticos en el habla. Dichos sonidos (o sílabas) son paralingüísticos porque conllevan significados que se han hecho convencionales, pero permanecen fuera del sistema fonológico de la lengua [...].
- Cualidades prosódicas. El uso de estas cualidades es paralingüístico si conlleva significados que se han hecho convencionales (por ejemplo, relacionados con actitudes y estados anímicos), pero no pertenecen al sistema fonológico regular donde participan características prosódicas de longitud, tono, acentuación; por ejemplo: cualidad de voz [...]; tono [...]; duración [...] (MCER, 2002, pp. 87-88).

El cuadro de preguntas que sigue, ofrece un único interrogante para que el usuario reflexione y decida, según sus necesidades, el contenido, la metodología y la evaluación referentes a los comportamientos paralingüísticos que tendrá que reconocer y comprender el alumno.

(202) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué comportamientos paralingüísticos de la lengua meta tendrá que reconocer y comprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 88).

El MCER también incluye en el grupo de la comunicación no verbal las características paratextuales que adquieren una función importante en el apoyo de la interpretación de textos. Es decir, además de los mensajes que se interpretan a partir del sistema lingüístico, el

aprendiz o usuario de una LE recurre a recursos no verbales para construir significados en la comprensión del texto.

En (203), el documento ofrece ejemplos de características paratextuales.

(203) Características paratextuales: una función "paralingüística" parecida se adopta en relación con los textos escritos mediante mecanismos como los siguientes:

- ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.)
- gráficos, tablas, diagramas, figuras, etc.
- características tipográficas (tipos de letras, intensidad, espaciado, subrayado, diseño), etc.) (MCER, 2002, p. 88).

El usuario del MCER también ofrece un cuadro de preguntas para las características paratextuales, conforme podemos leer en (204).

(204) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué características paratextuales tendrá que reconocer el alumno (y a cuáles responder), cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto (MCER, 2002, p. 88).

## 5.4 Conclusiones

En este capítulo hemos analizado los datos que nos ayudan a comprender qué contenidos de lengua extranjera proponen/describen los documentos oficiales para la enseñanza de LE en Brasil y en Europa.

En lo que se refiere a los documentos brasileños, justificamos al principio del capítulo que se analizaron por separado debido a las particularidades que poseen cada uno. Insistimos en que se publicaron en momentos diferentes (1997, 1999, 2002 y 2006), lo que nos permite comprender las posibles diferencias entre ellos con respecto a la influencia de orientaciones teórico-metodológicas. Sin embargo, a pesar de sus rasgos particulares, los datos nos permiten afirmar que, en conjunto, esos documentos son más bien complementarios, aunque no siempre convergentes. Además presentan los avances de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de LE en el país.

El MCER no tiene como objetivo prescribir o sugerir los contenidos a desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de LE. Debido a su modelo descriptivo y abierto, invita a sus usuarios

a la reflexión y a la toma de sus propias decisiones respecto a los contenidos de la LE, ajustándolos a sus objetivos, intereses y necesidades. Considerando la función social de la lengua y el enfoque orientado a la acción, que es la base sobre la cual se sostiene su modelo, el documento ofrece una amplia descripción de las dimensiones que abarcan cualquier forma de uso y de aprendizaje de la lengua: las competencias, el contexto, las actividades de la lengua, los procesos, el texto, el ámbito, las estrategias y la tarea. En este análisis nos centramos en las competencias generales y comunicativas de la lengua y en las actividades comunicativas de la lengua porque, desde nuestro punto de vista, son las que están más vinculadas directamente a la definición de contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE.

Los datos nos permiten comprobar que el MCER incluye, además de los aspectos relacionados con el sistema de la lengua (componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos), otros igualmente fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Esos aspectos están relacionados con cuatro saberes que conforman enseñanza-aprendizaje de idiomas, como el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender. Se observa que tales saberes están en regla con los pilares para la educación en el mundo, difundidos por la UNESCO, mediante la publicación del documento que quedó ampliamente conocido como el Informe Delors (1996). A través de los denominados cuadros de preguntas, el documento promueve la reflexión por parte de los usuarios para que determinen los contenidos referentes a esos saberes que mejor se adecuen a sus objetivos, intereses y necesidades.

Sobre las competencias necesarias para el uso y el aprendizaje de la LE, el MCER dedica una amplia descripción de su modelo de competencia comunicativa basado en la integración de otras tres competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. El Marco hace una descripción exhaustiva y profunda de dichas competencias, teniendo siempre el cuidado de dejar a los usuarios decidir qué aspectos de cada una de las competencias les interesa desarrollar.

En líneas generales, y a modo de adelanto del próximo capítulo, podemos concluir que, pese a las diferencias entre los documentos brasileños y el MCER, el análisis que acabamos de llevar a cabo indica que hay muchos puntos de confluencia entre ellos, de modo que el MCER podría resultar de utilidad como un documento de apoyo en la formación inicial y continuada de profesores brasileños de español, especialmente por su naturaleza sistemáticamente descriptiva y por su carácter abierto, flexible y reflexivo. Pero volveremos a ello con más detenimiento en el capítulo 6 de este estudio, dedicado a la discusión de los datos.

# Capítulo 6

## DISCUSIÓN SOBRE LOS DATOS

### 6.1 Introducción al capítulo

En los capítulos 4 y 5 hemos presentado el análisis de los datos recogidos en los documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño y del MCER para las lenguas. Según hemos explicado en otro momento, aquellos conforman un conjunto de parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza en todo el país, abarcando todas las asignaturas curriculares, las incluidas LE. Es decir, estos documentos corresponden al primer nivel de concreción curricular de la Educación Básica brasileña.

Tanto en los documentos brasileños como en el MCER, los datos recogidos constituyen el corpus de esta investigación, que analizamos a partir de dos grandes categorías: 1) *la finalidad* de la enseñanza-aprendizaje de LE) y 2) los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de LE. El análisis de estas categorías compone los capítulos 4 y 5 de esta tesis, respectivamente.

El análisis sobre la finalidad se ha realizado conjuntamente en todos los documentos brasileños, ya que coinciden en muchos aspectos. Tras haber identificado la existencia de cuatro puntos clave en los documentos brasileños, optamos por estructurar el análisis de la primera categoría en base a ellos, a saber: 1) la autopercepción como ser humano y como ciudadano; 2) la comunicación y la comprensión intercultural; 3) la conciencia crítica respeto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva; y 4) el acceso a la información, a la ciencia y a las tecnologías modernas.

En lo que concierne a la finalidad en el MCER correspondientes a esta misma categoría, el análisis se ha construido en torno a tres puntos clave que, al igual que en la primera parte del corpus (documentos brasileños), responden por la finalidad de la enseñanza de LE en el contexto europeo: 1) las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la enseñanza-aprendizaje de LE; 2) la competencia plurilingüe y pluricultural; y 3) la conciencia intercultural. Sin embargo, debemos insistir en que, tanto en los documentos brasileños como en el MCER, estos puntos clave se relacionan entre sí por lo que la elección de tratarlos por separado es puramente didáctica y metodológica, con fines expositivos.

Para el análisis sobre los contenidos hemos optado por revisar cada documento brasileño por separado, ya que cada uno de ellos presenta un planteamiento específico sobre qué de ser enseñado y aprendido en LE. Un análisis previo de esta parte del corpus sirvió para verificar que entre los PCN-EF-LEM, publicados en 1997 y las OCEM-LEM, publicadas en 2006, hay especificidades que los adecuan al contexto en el que fueron elaborados, como por ejemplo, la influencia de las corrientes teórico-metodológicas.

En el caso de los contenidos del MCER, nos centramos en cinco de las dimensiones que el documento describe para cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguas: las competencias (generales y comunicativas), las actividades comunicativas de la lengua, las tareas y propósitos comunicativos, el texto y los temas de comunicación. Sobre estas dimensiones, conviene resaltar que están intrínsecamente relacionadas y que su división en este estudio, así como en el Marco, resulta también de una necesidad didáctica y expositiva.

Nuestro objetivo en el presente capítulo es discutir los datos analizados en los dos capítulos anteriores. Esta discusión se centra, sobre todo, en los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER, en lo que se refiere a las dos grandes categorías de análisis de esta investigación. Para ello, organizamos el capítulo en dos partes: la primera, acentúa los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER en lo que se refiere a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; la segunda, enfoca, en los mismos documentos, los puntos de convergencia/divergencia referentes a los contenidos en LE. Todo lo discutido en este capítulo nos ayudará a comprender de qué manera se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo para la formación de profesores de E/LE en Brasil.

## **6.2 La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE: sobre los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER**

Para analizar de forma comparativa los documentos brasileños y el MCER es imprescindible considerar los aspectos relacionados con las diferencias contextuales, que son determinantes en la elaboración de cada uno de estos documentos. Por eso, creemos que cada contexto (social, político, educativo, lingüístico), en este caso el brasileño y el europeo, cobra un valor importante y, en este sentido, sostiene la filosofía subyacente en los documentos en lo que se refiere al papel de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Con relación a los aspectos socio-políticos, en el continente europeo, el Consejo de Europa ha llevado a cabo una política que se extiende al ámbito lingüístico, para fomentar la movilidad de las empresas y de los ciudadanos en general por el continente. Con tal fin, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha de promover una comunicación mucho más eficaz entre sus ciudadanos. Por otro lado, si bien en la sociedad brasileña la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha pasado a ocupar un lugar importante en el ámbito educativo, aun no se advierte que haya una política de fomento comparable con la europea para la movilidad de empresas y ciudadanos.

Otro punto en el que debemos insistir se refiere a la naturaleza y finalidades que tienen los documentos brasileños y el MCER. Como hemos señalado en varios momentos de esta investigación, el MCER, al contrario que los documentos brasileños, no se caracteriza exclusivamente como un documento curricular. Aunque somos conscientes de que el documento europeo también sirve como una base común de referencia para la elaboración de programas y materiales de enseñanza, no atienden a las características que poseen los documentos curriculares, tal y como sostiene Llorián (2007), al principio de la sección 2.2 de este capítulo. Como hemos explicado en el capítulo I, los parámetros y orientaciones curriculares brasileños conforman una base nacional común que se toma como referencia para la elaboración de documentos curriculares para cada estado de la nación y, finalmente, para el diseño de programas de LE en los centros educativos.

Considerando lo anterior, se puede constatar que los documentos brasileños ponen énfasis en la función educativa de la enseñanza-aprendizaje de LE, la cual se basa, según nuestro análisis, en los cuatro ejes que hemos presentado: la autopercepción del alumno como ser humano y como ciudadano; la comunicación y la comprensión intercultural; la conciencia respecto al lenguaje y las posibilidades de actuación discursiva; y el acceso a la información, al conocimiento y a las tecnologías modernas. Sin embargo, podemos percibir que la formación del alumno como ciudadano a través de la enseñanza-aprendizaje de LE, le da a este proceso un carácter también político. El MCER, por su parte, además de la función educativa, destaca la función política que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, un continente multilingüe, multicultural y que necesita vencer las barreras de la diversidad lingüística y cultural para construir un continente más integrado. Finalmente, consideramos relevante señalar que ambos documentos se centran en la función social que tiene la enseñanza-aprendizaje de LE. Así pues, a pesar de las diferencias contextuales, dejamos constancia de que las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en los documentos analizados se basan en las funciones social, política y educativa de sus ciudadanos.

En este análisis comparativo también es importante poner de relieve que los documentos brasileños, debido a su naturaleza curricular y a la función educativa que sostienen en su propuesta, plantea la enseñanza-aprendizaje de LE, en la escuela, desde un enfoque interdisciplinar. Es decir, para que se alcancen las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, es fundamental que se establezca un ‘diálogo’ entre las varias asignaturas del currículo. Según destacamos en el análisis, la perspectiva interdisciplinar le permitirá al alumno una visión más compleja de la realidad en la que está inmerso. El MCER, en cambio, no trata la enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, sobre todo porque no está diseñado exclusivamente para la realidad educativa, en el sentido de la educación formal. Hemos insistido en que el documento es amplio en lo que concierne a sus usuarios y abierto a los más diferentes contextos y objetivos de aprendizaje. Debemos destacar que mientras los documentos brasileños se restringen a la enseñanza-aprendizaje de LE durante la vida escolar del alumno, aunque siga con su educación lingüística en LE, el MCER, a la sombra del Consejo de Europa, propone el aprendizaje para toda la vida. Este proceso se inicia en las edades tempranas, en la escuela, y continúa en la formación adulta y durante todo el ciclo vital del individuo.

Una idea clave en el MCER, que podría erigirse en el eje de todas las demás sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, está ligada al enfoque plurilingüe y pluricultural. El documento sitúa el plurilingüismo desde una perspectiva más amplia y lo relaciona al repertorio lingüístico de los hablantes. En otras palabras, podemos decir que ser plurilingüe es tener la capacidad de aprender LE en diferentes contextos y de emplear más de una variedad lingüística según el contexto de uso.

Además, este concepto también está vinculado al conocimiento que los hablantes tienen de las culturas que usan estas LE como herramientas de comunicación social. En resumidas palabras, podemos decir que el MCER define la competencia plurilingüe y pluricultural como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en la que una persona, como agente social, domina – con distinto grado – varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Según hemos podido observar en el análisis del documento, el conjunto de finalidades que persigue la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa parte de un objetivo más amplio: desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural.

En lo que atañe a los documentos brasileños, debemos considerar que, en los datos recogidos para el análisis de esta categoría, no hemos encontrado elementos que nos muestren que el plurilingüismo y, en consecuencia, el desarrollo de la competencia plurilingüe, forme



parte de las preocupaciones y constituyan una finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en la educación básica nacional. Sin embargo, si consideramos la definición que Martín Peris (2008, p. 414) propone para este fenómeno, al afirmar que “El plurilingüismo es la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo”, podemos inferir que sí es el plurilingüismo una finalidad de la política y planificación lingüística para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país, aunque no se haya tratado explícitamente de este tema en los referidos documentos. Este mismo autor ofrece una definición para multilingüismo y sostiene que este “se refiere a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (p. 414). Además, explica que una forma de fomentar el plurilingüismo y el multilingüismo, es a través del incremento de la oferta de LE en la escuela. Si sopesamos los documentos brasileños a la luz de estos planteamientos de Martín Peris, podemos inferir que el plurilingüismo y el multilingüismo está presente como una finalidad para la enseñanza de LE en el sistema educativo brasileño, pero de manera muy implícita, es decir, en las entre líneas del texto.

Conforme ya hemos mencionado en otros momentos de este estudio, si comparamos el contexto sociolingüístico brasileño frente al europeo, aparentemente podríamos decir que el primero se trata de una comunidad típicamente monolingüe y el segundo, plurilingüe. Eso se da a raíz de la situación lingüística en la que viven la mayoría de los brasileños: monolingüe, en la que usa la lengua portuguesa como forma de comunicación. Por otro lado, la historia de la política lingüística del país está marcada por la imposición del idioma portugués y por el total rechazo a las más de 180 lenguas indígenas que todavía hay en el país y de las lenguas de inmigrantes, como el español, el alemán, el holandés, el japonés, etc. Oliveira (2003), en la huella de Calvert (2007), defiende que Brasil, como el 91% de los países, es plurilingüe, aunque en la historia del país, haya prevalecido en el sentido común la idea de que el mismo presenta una impresionante homogeneidad idiomática.

Volviendo al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, debemos recordar que, con la promulgación de la LDB actual, en 1996, se propone el plurilingüismo como principio para la oferta de LE en el sistema educativo. En este sentido, se sugiere textualmente la elección de más de una LE para la comunidad escolar. Así pues, en la enseñanza fundamental además de tener que estudiar obligatoriamente una LE, se abre la posibilidad de que los alumnos puedan estudiar opcionalmente otra lengua extranjera moderna. En la enseñanza media, el cambio se da con la ley 11.161/2005, que ha quedado conocida como la ley del español, que propone la oferta obligatoria de esta lengua. En este sentido, se incrementa la oferta de LE en el sistema educativo del país.

A continuación, en la tabla 6.1, presentamos un resumen de los aspectos más destacables entre los datos presentados en este capítulo. La tabla se estructura teniendo en cuenta las secciones destinadas al análisis de los documentos oficiales. Esta tabla 6.1 ha sido sumamente importante para la construcción de la tabla 6.2, en la que presentamos los grandes puntos de convergencia en las propuestas de los documentos respecto a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE.

## PARÁMETROS Y ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LE EN BRASIL

## MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

DOCUMENTOS CURRICULARES FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LE	BASE COMÚN (TRANSPARENCIA Y COHERENCIA) FUNCIÓN POLÍTICA Y EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LE
FUNCIÓN SOCIAL DE LA LENGUA (SOCIOINTERACIONISMO) ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO	FUNCIÓN SOCIAL DE LA LENGUA APRENDIZAJE PARA TODA LA VIDA ENFOQUE PLURILINGUE Y PLURICULTURAL

### 2.1.1 La autopercepción del alumno como ser humano u como ciudadano

Promover la formación del alumno como ciudadano  
Facilitar las relaciones (virtuales o no) con otros individuos y grupos socioculturales.  
Fomentar la autopercepción/autoconocimiento (identidad)  
Contribuir a la formación general del alumno  
Desarrollar objetivos prácticos (leer, escribir, escuchar y hablar)  
Desarrollar la competencia lingüística para comunicarse correctamente  
Ampliar los horizontes culturales de los alumnos  
Fomentar la comunicación, el conocimiento de otros grupos y el autoconocimiento

### 2.2 Las políticas lingüísticas del Consejo de Europa y la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE (MCER)

Mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos  
Fomentar la movilidad y la cooperación entre ciudadanos (en el continente)  
Promover un contacto más directo (entre los ciudadanos europeos)  
Mejorar la comunicación internacional  
Aumentar las posibilidades de mayor comprensión, y colaboración e integración (entre los ciudadanos europeos)  
Desarrollar actitudes, autonomía y mayor responsabilidad y participación en las relaciones que el individuo establece con otros sujetos  
Promover el desarrollo de la ciudadanía democrática  
Ampliar las posibilidades de comunicación e interacción (entre los europeos)  
Vencer los prejuicios y la discriminación  
Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural

---

Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea  
 Desarrollar las habilidades comunicativas  
 Satisfacer necesidades comunicativas en una Europa multilingüe y multicultural  
 Promover la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social  
 Intercambiar informaciones e ideas  
 Promover intercambios de la vida diaria, además de expresar pensamientos y sentimientos  
 Ampliar la comprensión de la forma de la vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales

### **2.1.2 La comunicación y la comprensión intercultural**

Conocer la cultura del otro y reflexionar sobre la propia  
 Desarrollar la conciencia intercultural  
 Comprender las varias posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales  
 Favorecer la construcción de la ciudadanía  
 Apropiarse de conocimientos  
 Transmitir la cultura  
 Contribuir a la eliminación de estereotipos y prejuicios  
 Disfrutar del patrimonio cultural nacional e internacional  
 Favorecer la construcción de la identidad (individual y social) del alumno

### **2.2.1 La competencia plurilingüe y pluricultural**

Fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo  
 Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural de los ciudadanos:

- Facilitar intercambios educativos
- Facilitar la explotación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información
- Utilizar la lengua para fines comunicativos
- Participar de una relación intercultural
- Desarrollar la conciencia lingüística (sobre la lengua y la comunicación)
- Fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural
- Perfeccionar el conocimiento del alumno de cómo aprender
- Ayudar en la construcción de la identidad lingüística y cultural del aprendiz

### **2.1.3 La conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas**

### **2.2.2 La comunicación y la conciencia intercultural**

---

<p>Ampliar la posibilidad de actuación discursiva del alumno</p> <p>Posibilitar el aprendizaje de formas y estructuras lingüísticas en un código diferente</p> <p>Llevar a una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje</p> <p>Contribuir para el desarrollo de una conciencia lingüística</p> <p>Desarrollar mayor conciencia de cómo funciona la propia lengua</p> <p>Posibilitar la construcción de significados y la expansión de su competencia discursiva, oral y escrita</p> <p>Capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en el nuevo idioma</p> <p>Ampliar el horizonte de comunicación de los alumnos</p>	<p>Desarrollar la comunicación intercultural</p> <p>Construir la conciencia intercultural en los alumno y usuarios de la LE</p> <p>Impulsar el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad</p> <p>Desarrollar una personalidad más rica y compleja</p> <p>Permitir abrirse a nuevas experiencias culturales</p> <p>Fomentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera</li> <li>b) La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas</li> <li>c) La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas</li> <li>d) La capacidad de superar relaciones estereotipadas</li> </ul>
<p><b>2.1.4 El acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías</b></p> <p>Acceder a las sociedad de la información</p> <p>Permitir acceso más igualitario al mundo académico, al mundo de los negocios y al mundo de las tecnologías</p> <p>Ofrecer instrumentos indispensables de trabajo</p> <p>Dar más calidad a la comprensión de las posibilidades de visión de mundo y de diferentes culturas</p> <p>Permitir acceder a la información y a la comunicación internacional</p>	

*Cuadro 7: Síntesis sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños y el MCER*

<b>DOCUMENTOS OFICIALES</b>	
<b>DOCUMENTOS BRASILEÑOS (PCN-EF-LEM, PCN-EM-LEM, PCN-EM-LEM+, OCEM-LEM)</b>	<b>MARCO COMÚN EUROPEO PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN</b>
<b>LA CIUDADANÍA</b>	
<p>Promover la formación del alumno como ciudadano</p> <p>Favorecer la construcción de la ciudadanía</p> <p>Contribuir para la formación general del alumno (se incluye la formación como ciudadano)</p>	<p>Promover el desarrollo de la ciudadanía democrática</p> <p>Promover la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social</p> <p>Desarrollar actitudes, autonomía y mayor responsabilidad y participación en las relaciones que el individuo establece con otros sujetos</p>
<b>LA CAPACIDAD COMUNICATIVA (DISCURSIVA)</b>	
<p>Desarrollar objetivos prácticos (leer, escribir, escuchar y hablar)</p> <p>Desarrollar la competencia lingüística para comunicarse correctamente</p> <p>Fomentar la comunicación, el conocimiento de otros grupos y el autoconocimiento</p> <p>Ampliar la posibilidad de actuación discursiva del alumno</p> <p>Posibilitar la construcción de significados y la expansión de su competencia discursiva, oral y escrita</p> <p>Capacitar al alumno para comprender y producir enunciados correctos en el nuevo idioma</p> <p>Ampliar el horizonte de comunicación</p>	<p>Ampliar las posibilidades de comunicación e interacción</p> <p>Desarrollar las habilidades comunicativas</p>
<b>LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL</b>	
<p>Facilitar las relaciones (virtuales o no) con otros individuos y grupos socioculturales.</p> <p>Ampliar los horizontes culturales de los alumnos</p> <p>Fomentar la comunicación, el conocimiento de otros grupos y el autoconocimiento</p> <p>Transmitir la cultura</p>	<p>Mejorar la calidad de la comunicación (entre los europeos)</p> <p>Promover un contacto más directo (entre los ciudadanos europeos)</p> <p>Mejorar la comunicación internacional</p> <p>Fomentar la movilidad y la cooperación entre ciudadanos (en el continente)</p> <p>Ampliar las posibilidades de comunicación e interacción (entre los</p>

Disfrutar del patrimonio cultural nacional e internacional Ampliar el horizonte de comunicación	europeos) Satisfacer necesidades comunicativas en una Europa multilingüe y multicultural Intercambiar informaciones e ideas Promover intercambios de la vida diaria, además de expresar pensamientos y sentimientos Desarrollar la comunicación intercultural Permitir abrirse a nuevas experiencias culturales
<b>LA CONCIENCIA INTERCULTURAL</b>	
Desarrollar la conciencia intercultural Comprender las varias posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales Contribuir a la eliminación de estereotipos y prejuicios Dar más calidad a la comprensión de las posibilidades de visión de mundo y de diferentes culturas	Aumentar las posibilidades de mayor comprensión y colaboración e integración (entre los ciudadanos europeos) Ampliar la comprensión de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales Ampliar las posibilidades de comunicación e interacción (entre los europeos) Vencer los prejuicios y la discriminación Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea Participar de una relación intercultural Construir la conciencia intercultural en los alumnos y usuarios de la LE Permitir abrirse a nuevas experiencias culturales Fomentar la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera Fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas

	La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural
<b>LA IDENTIDAD (INDIVIDUAL Y SOCIAL)</b>	
<p>Fomentar la autopercepción/autoconocimiento (identidad)</p> <p>Fomentar la comunicación, el conocimiento de otros grupos y el autoconocimiento</p> <p>Conocer la cultura del otro y reflexionar sobre la propia</p> <p>Favorecer la construcción de la identidad (individual y social) del alumno</p>	<p>Ayudar en la construcción de la identidad lingüística y cultural</p> <p>Impulsar el desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad</p> <p>Ayudar en la construcción de la identidad lingüística y cultural del aprendiz</p>
<b>LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA</b>	
<p>Posibilitar el aprendizaje de formas y estructuras lingüísticas en un código diferente</p> <p>Llevar a una nueva percepción de la naturaleza del lenguaje</p> <p>Contribuir para el desarrollo de una conciencia lingüística</p> <p>Desarrollar mayor conciencia de cómo funciona la propia lengua</p>	<p>Desarrollar la conciencia lingüística (sobre la lengua y la comunicación)</p>
<b>EL ACCESO A LA INFORMACIÓN, AL CONOCIMIENTO Y A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN</b>	
<p>Apropiarse de conocimientos</p> <p>Acceder a las sociedad de la información</p> <p>Permitir acceso más igualitario al mundo académico, al mundo de los negocios y al mundo de las tecnologías</p> <p>Ofrecer instrumentos indispensables de trabajo</p> <p>Permitir acceder a la información y a la comunicación internacional</p>	<p>Intercambiar informaciones e ideas</p> <p>Promover intercambios de la vida diaria, además de expresar pensamientos y sentimientos</p> <p>Facilitar intercambios educativos</p> <p>Facilitar la explotación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información</p>

*Cuadro 8:* Puntos de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE



Además de los aspectos generales comparados anteriormente, de acuerdo con la tabla 6.2, se puede afirmar que hemos encontrado siete ejes de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER en lo que concierne a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE: la ciudadanía; la capacidad comunicativa (discursiva); la comunicación intercultural; la conciencia intercultural; la identidad (individual y social); la conciencia lingüística; y la información, el conocimiento y las nuevas tecnologías de la comunicación. En cierta medida y según sus necesidades y realidades contextuales, estos documentos se acercan en lo que se refiere a estos ejes de convergencia. En los próximos párrafos, nos dedicamos a comentarlo.

Sobre la ‘ciudadanía’, podemos comprobar que tanto los documentos brasileños como el europeo tienen una preocupación por la formación ciudadana y la construcción de una ciudadanía democrática. Eso incluye la participación de los sujetos como agentes sociales, que ocupan un lugar y asumen unas responsabilidades consigo mismos y con el otro. Los documentos brasileños se centran en la formación del individuo como ser humano y como ciudadano y asumen que la enseñanza-aprendizaje de LE, junto con las demás asignaturas del currículo, tiene una finalidad importante en la formación general del alumno. El Marco, por su parte, se centra, sobre todo, en la importancia de la ciudadanía democrática, que les permite a los individuos desarrollar autonomía, actitudes, responsabilidad y participación en los intercambios sociales en el continente europeo.

Otro punto de convergencia que debemos destacar se refiere a la capacidad comunicativa y discursiva del alumno, es decir, nos referimos más concretamente a la competencia, en el sentido de ‘estar apto para’. Los parámetros y orientaciones curriculares brasileños definen que leer, escribir, hablar y escuchar son objetivos prácticos de la enseñanza-aprendizaje de LE y estos objetivos que, conjuntamente con los culturales, amplían la capacidad de los alumnos de actuar discursivamente en el mundo, siendo de gran utilidad para ampliar los horizontes de comunicación. Igualmente, el MCER defiende que una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE es el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendices y usuarios de la lengua que, a su vez, les ampliará las posibilidades de comunicación e interacción.

Definimos la comunicación intercultural como el tercer eje de convergencia de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE, que está relacionado con el anterior, pero creemos que mientras el anterior se centra en el desarrollo de las capacidades individuales para comunicarse, este se refiere directamente a la acción de comunicarse

con los demás, con otros grupos social y culturalmente diferentes. Dada la realidad lingüístico-cultural brasileña, y más especialmente la realidad de la mayoría de los alumnos de las escuelas públicas del país, para las cuales está pensado el documento se admite la posibilidad de que esta comunicación intercultural se dé únicamente en el plano virtual. Como profesores de instituciones públicas en Brasil somos conscientes de que, por razones económicas, aún no es común que los alumnos de las clases más desfavorecidas tengan posibilidades de viajar a otros países e, inclusive, participar de intercambios lingüístico-culturales. Con el Mercosur, se están abriendo posibilidades de movilidad entre los ciudadanos del continente, pero desde nuestro punto de vista, aún no se puede comparar con la realidad que viven los estudiantes europeos. De todas formas, el documento no rechaza la posibilidad y sostiene la comunicación intercultural, en cuanto a la forma de expresar la cultura, de conocer otros grupos y de ampliar las posibilidades de comunicación. El MCER refleja los propósitos que establecen el Consejo de Europa y, en este sentido, propone que, a través de la enseñanza-aprendizaje de LE, se pueda mejorar la comunicación internacional, sobre todo en lo que atañe a las relaciones lingüístico-culturales entre los ciudadanos europeos. Una de las ideas básicas que se repite en muchas partes del documento está relacionada con la satisfacción de cubrir las necesidades comunicativas (del alumno y de una Europa multilingüe y multicultural).

Tanto los documentos brasileños como el MCER ponen énfasis en el desarrollo de la conciencia intercultural por medio de la enseñanza-aprendizaje de LE. Este eje, sin duda, representa uno de los puntos más fuertes en los documentos. Como ya hemos mencionado, algunas veces los documentos utilizan los términos **comunicación intercultural** y **conciencia intercultural** indistintamente. Desde nuestro punto de vista, la conciencia intercultural implica un movimiento cognitivo a favor de una comprensión más profunda respecto a las diferencias culturales. Entendemos que la comunicación precede a la conciencia intercultural, que es el primer paso para expresarnos, conocer, conocernos y comprendernos.

El quinto eje de convergencias se refiere a la identidad (individual y social) y está directamente relacionado al anterior. Es decir, defendemos que a través de la conciencia intercultural, que también se hace posible mediante la enseñanza-aprendizaje de LE, el alumno puede establecer relaciones entre él y el otro, entre su realidad (lingüística-cultural) y la realidad de la comunidad que representa la lengua meta y, en

consecuencia, autoconocer y conocer mejor su entorno. En este sentido, la LE tiene una finalidad importante en la formación de la identidad del sujeto individual y social. Esto le permitirá, entre otras cosas, percibir, comprender y respetar la diversidad lingüístico-cultural, que, en nuestro modo de ver, puede estar relacionada no solo con la diversidad entre el alumno y el individuo extranjero, entre su comunidad y la comunidad extranjera, sino también entre los sujetos de su comunidad y las diferencias lingüístico-culturales de la comunidad a la que pertenece.

Ambos documentos se refieren a la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE para el desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos. Los nacionales se refieren al papel importante que juega la lengua materna para la enseñanza-aprendizaje de LE y, además, sostienen que este proceso es de máxima importancia para que el alumno adquiera mayor conciencia de cómo funciona su propia lengua y adquiera una nueva percepción sobre la naturaleza del lenguaje. En sentido similar, el MCER, a través de su idea clave, que se basa en el plurilingüismo, propone que aprender una LE permite al alumno desarrollar la conciencia lingüística respecto a la LE, a su lengua materna y al amplio proceso de comunicación.

Tener acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la comunicación es una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE, como hemos podido comprobar en los datos presentados y analizados. Debemos señalar que información y conocimiento son conceptos distintos. Comprendemos el conocimiento como algo que se construye (realiza, genera, produce) a partir de una información que se recibe. La información pasa por un proceso que incluye la selección, la reflexión y la crítica. En la denominada y tan aclamada sociedad de la información y del conocimiento, disponer de una herramienta más, la LE, es un imprescindible factor de inclusión social. Los documentos brasileños señalan la importancia de este conocimiento para que el individuo tenga acceso igualitario al mundo académico, al mundo de los negocios y al mundo de las tecnologías. También se refieren a la importancia de este conocimiento para el trabajo y para la comunicación internacional. El MCER, igualmente, destaca la importancia de la enseñanza-aprendizaje de LE para facilitar la explotación de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, además de facilitar los intercambios educativos. Ante lo dicho, se nota la total convergencia entre los documentos brasileños y europeo en lo que se refiere a este eje.

Como ya hemos señalado en otro momento de esta tesis, Brasil, como un país miembro de la UNESCO, adoptó en su legislación y política educativa y curricular, los principios establecidos para la educación en el siglo XXI, ampliamente divulgados en Delors (1996) y Morin (1999). Estos documentos proponen un conjunto de pilares y saberes que deben ser enseñados en cualquier sociedad y en cualquier cultura. Estas propuestas impulsaron una serie de reformas educativas y curriculares en muchos países, incluidos los de América Latina, con el objetivo de redefinir las finalidades de la educación en estos países y adecuarlas a las necesidades de la sociedad del nuevo siglo, incluidas las específicas de cada área. En base a estos nuevos principios, la actual Constitución de Brasil y la LDB (1988), establecen que la educación actual, inspirada en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad, tiene como objetivo el pleno desarrollo del individuo, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Así pues, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, hemos podido observar que los documentos brasileños reflejan los principios que embasaron las reformas educativas y curriculares en Brasil en la década de los 90 y que están en conformidad con los principios difundidos y establecidos por la UNESCO. El MCER, documento elaborado en esta misma década (entre 1991 y 2001), presenta en su discurso y en sus propuestas, elementos que nos permiten inferir la preocupación del Consejo de Europa por adecuar la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa a las necesidades de las sociedades actuales, con especial atención a las necesidades del continente, que debe vencer las barreras de la diversidad lingüística y cultural para ser más solidario y estar más integrado. Por consiguiente, creemos que, a pesar de tratarse de documentos de naturalezas diferentes y de haber sido pensados para contextos igualmente distintos, los documentos brasileños y el MCER se acercan en varios aspectos en lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de LE, sobre todo porque atienden a unos principios educativos que son comunes para las sociedades actuales.

### **6.3 El contenido de enseñanza-aprendizaje en LE: sobre los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el MCER**

A partir de los datos analizados en el capítulo 5, nuestro objetivo en esta sección es, a través del proceso de comparación, identificar los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-

aprendizaje de LE frente al MCER, en lo que respecta a la segunda categoría de análisis, o sea, *los contenidos en LE*.

De entrada, volvemos a insistir en que tanto los documentos brasileños como el MCER no tienen un carácter prescriptivo o normativo, aunque los primeros corresponden al primer nivel de concreción curricular, que sirven de referencia para la elaboración de programas curriculares en los centros de enseñanza. Sobre el MCER, mencionamos en diversos puntos que es un documento descriptivo que, entre otros objetivos, pretende estimular la reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza-aprendizaje de LE. Precisamente por ello, está siendo muy utilizado como un *marco* de referencia para reformas curriculares, para la formación de profesores, para la elaboración de materiales didácticos y para la evaluación de las competencias de los aprendices o usuarios de una LE.

Sobre los contenidos que se deben enseñar-aprender en LE, los datos demuestran que, en general, los documentos brasileños no definen contenidos específicos para cada LE, sino que proponen orientaciones más generales acerca de ejes de contenidos y de competencias y habilidades que se deben desarrollar en LE. A partir de esos parámetros y orientaciones, cabe a los profesores definir en el plan curricular los contenidos específicos de la LE que van a enseñar. Además, para esta decisión, los profesores deben considerar también el contexto sociocultural de la enseñanza-aprendizaje, las características de la zona del país donde se da la enseñanza-aprendizaje (turística, de inmigrantes, en zona de frontera, etc.), los objetivos que se pretenden alcanzar y los recursos disponibles en el centro de enseñanza.

A raíz de su naturaleza descriptiva, el MCER tampoco define contenidos específicos que se deben enseñar-aprender en una LE específica, sino que más bien ofrece un modelo descriptivo de competencias y actividades comunicativas a desarrollar, según los objetivos, el contexto de aprendizaje, los intereses, las necesidades de los aprendices y de los recursos que ellos tengan a su disposición. Asimismo, se espera que la definición de los contenidos de aprendizaje cumpla la función de capacitar al aprendiz para formar oraciones gramaticalmente correctas y dotadas de significado y sentido. En regla con ello, el modelo de competencia comunicativa descrito por el MCER, en el cual las competencias sociolingüísticas y pragmáticas aparecen a la par de las competencias lingüísticas, cobra un papel importante para la definición de los contenidos que se deben enseñar-aprender en una

LE. Considerando el modelo de competencia comunicativa que describe el Marco, concluimos que lo que se enseña-aprende sobre una LE va más allá de los componentes gramaticales e incluye aspectos relacionados al uso social, discursivo y funcional de la lengua.

A continuación, en la figura 13 y en el cuadro 9, presentamos un resumen de los puntos principales relacionados con lo que se enseña-aprende en LE, según los documentos brasileños y el MCER.

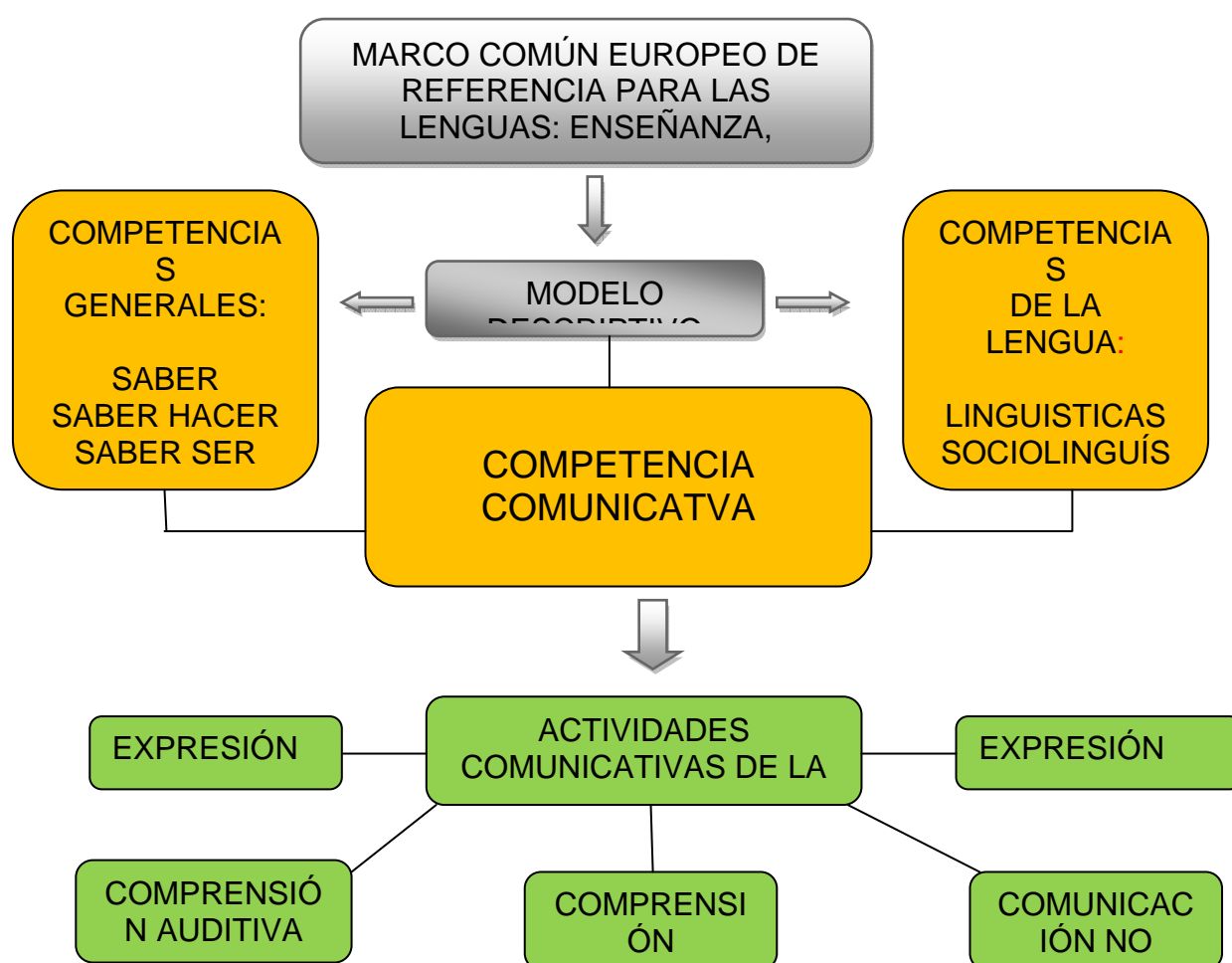


Figura 13: Modelo descriptivo del MCER sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE

PCN-EF-LEM (1997)	PCN-EM-LEM (1999)	PCN-EM-LEM+ (2002)	OCEM-LEM (2006)	OCEM-ESPAÑOL (2006)
<b>LOS CONTENIDOS EN GENERAL</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del mundo</li> <li>• Conocimiento sobre tipos de texto</li> <li>• Conocimiento sistémico</li> <li>• Contenidos actitudinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de competencias y habilidades a partir de tres ejes: representación y comunicación, Investigación y comprensión y Contextualización sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de contenidos a partir de tres frentes: la estructura lingüística, la ampliación del léxico y la lectura e interpretación de textos</li> <li>• Desarrollo de un conjunto de competencias y habilidades a partir de tres ejes: : representación y comunicación, Investigación y comprensión y Contextualización sociocultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se centra en el desarrollo de la lectura, la comunicación oral y las prácticas de escritura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define como contenidos: el desarrollo de la competencia (inter) y pluricultural; de la competencia comunicativa; de la producción oral; de la expresión oral; de la comprensión de lectura y de la práctica de escritura</li> </ul>
<b>LA COMPETENCIA COMUNICATIVA</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se compone del conocimiento del mundo, del conocimiento de la organización textual y del conocimiento sistémico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la suma de otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la suma de otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se refiere a la competencia lingüístico-comunicativa (no la define)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está formada por componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos</li> </ul>
<b>LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA</b>				

---

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades comunicativas: comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. Énfasis en la comprensión de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se centran en las habilidades comunicativas de la lengua, sino en las competencias y habilidades a desarrollarse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se centran en las habilidades comunicativas de la lengua, sino en las competencias y habilidades a desarrollarse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades comunicativas como prácticas culturales contextualizadas: la lectura, la comunicación oral y las prácticas de escritura teorías sobre (multi)literacidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades comunicativas como prácticas culturales contextualizadas: la lectura, la producción oral, la comprensión oral y las prácticas de escritura teorías de (multi)literacidad</li> </ul>
--	---	---	--	--

---

*Cuadro 9:* Síntesis sobre el contenido de enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos oficiales brasileños



En lo que se refiere los contenidos en el MCER, conforme ya hemos afirmado, no podemos esperar que este documento ofrezca un inventario específico sobre lo que se deba enseñar en una LE específica. En su lugar, lo que ofrece el Marco son las bases para que se definan los contenidos adecuados y pertinentes en cada lengua de acuerdo con los objetivos, condiciones, necesidades e intereses del aprendizaje. Esas bases se centran en un modelo descriptivo de las competencias (generales y comunicativas de la lengua) y en un conjunto de actividades comunicativas que implican procesos de comprensión, expresión, interacción y mediación, además de la comunicación no verbal.

A partir de este punto, discutimos los datos analizados sobre qué se enseña-aprende en LE. Para ello, comparamos los documentos brasileños con el MCER, lo que haremos en base a los datos presentados y analizados en el capítulo 5, resumidos en la tabla 6.3.

### **6.3.1 PCN-EF-LEM/ MCER**

Los PCN-EF-LEM proponen una definición de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de LE según la cual el uso del lenguaje en la comunicación implica el conocimiento (del sistema, del mundo y de la organización textual) y la capacidad de usarlo en la construcción social de los significados, en las actividades de comprensión y producción escrita y oral. De esta manera, expone cuatro ejes de contenidos a desarrollar en esta etapa de la escolarización: el conocimiento del mundo, el conocimiento sistémico, el conocimiento de los tipos de texto y los contenidos actitudinales.

El MCER, por su parte, sostiene que la realización de actividades comunicativas implica el desarrollo de un conjunto de competencias generales y de las competencias de la lengua. Forman parte de las competencias generales el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender). En cuanto a las competencias de la lengua, el documento se refiere a la competencia lingüística, a la competencia sociolingüística y a la competencia pragmática.

Conforme ya hemos mencionado, el conocimiento del mundo se refiere al conocimiento previamente incorporado en las estructuras cognitivas de un individuo que se edifica a partir de sus experiencias, se almacena y se organiza en la memoria en la forma de esquemas de conocimiento. En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE, el conocimiento del mundo contribuye a la producción y a la recepción de discursos y favorece la actuación adecuada del aprendiz o usuario de la lengua en situaciones comunicativas. Como hemos observado en el análisis de los datos, tanto en la propuesta de contenidos de los PCN-EF-

LEM, como en el modelo descriptivo de las competencias generales del MCER, se atribuye un gran valor al papel del conocimiento del mundo del alumno en el aprendizaje de una LE, convirtiéndolo, de este modo, en un punto de confluencia entre estos documentos. Además, debemos señalar que, según los PCN-EF-LEM, el conocimiento del mundo es parte de la competencia comunicativa. En esta misma línea, el MCER incluye ese conocimiento en las competencias generales de una persona, fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los PCN-EF-LEM sostienen que el conocimiento del sistema gramatical de una lengua es aquel que permite que los alumnos hagan elecciones gramaticalmente adecuadas al producir enunciados o que comprendan enunciados apoyándose en el nivel sistémico de la lengua. Eso implica conocer y usar los diferentes niveles de organización lingüística: los conocimientos léxico-semánticos, morfológicos, sintácticos y fonéticos-fonológicos. Este conocimiento del sistema está relacionado con lo que el MCER denomina competencias lingüísticas, que junto con las competencias sociolingüísticas y pragmáticas forman la competencia comunicativa. En este sentido, podemos afirmar que tanto los PCN-EF-LEM como el MCER reconocen la importancia de conocer y usar los aspectos sistémicos de la lengua en la producción de discursos gramaticalmente correctos y adecuados. Para el documento brasileño, los contenidos relacionados con el conocimiento sistémico se definen a partir de las opciones temáticas y los tipos de texto con los que trabaje el profesor. Sin embargo, conviene destacar que los PCN-EF-LEM afirman que en esta etapa de la educación no se debe poner énfasis en ese tipo de conocimientos. El MCER no define qué conocimientos lingüísticos específicos se enseñan-aprenden, sino que invita a sus usuarios a reflexionar y a decidir sobre los contenidos lingüísticos son necesarios para atender los objetivos, intereses, necesidades comunicativas en cada contextos de aprendizaje. Finalmente, podemos observar en la tabla 6.3, de qué manera el conocimiento del sistema es uno de los componentes de la competencia comunicativa del alumno, según proponen los PCN-EF-LEM, convergiendo con el modelo descriptivo de la competencia comunicativa del MCER, que incluye las competencias lingüísticas.

En lo que se refiere a la organización textual y a los tipos de texto, los PCN-EF-LEM proponen que esos conocimientos estén relacionados con las convenciones sobre la organización de la información en textos orales y escritos empleados por los usuarios para implicarse en la construcción del significado. En el MCER, observamos que ese conocimiento está incluido en el modelo descriptivo de la competencia discursiva, uno de los componentes de las competencias pragmáticas. La competencia discursiva se relaciona con la capacidad del

aprendiz para producir diferentes tipos de comunicación y discursos, ya sean orales o escritos, narraciones, descripciones, ensayos, etc. Además, esa competencia abarca la cohesión, la coherencia, la adecuación y la corrección. Para los PCN-EF-LEM, el conocimiento sobre los tipos de texto y sobre la organización textual forma parte de la competencia comunicativa del alumno. Finalmente, como se recoge en la tabla 6.3, los PCN-EF-LEM también incluyen el conocimiento de los tipos de texto y de la organización textual entre los elementos que forman la competencia comunicativa. En consonancia, el MCER incluye la competencia discursiva entre las competencias pragmáticas, uno de los componentes de la competencia comunicativa, convirtiéndose en otro punto de convergencia entre los documentos.

El cuarto eje de contenidos que proponen los PCN-EF-LEM se refiere a los contenidos actitudinales. Entre otros aspectos, estos contenidos incluyen: a) la preocupación por ser comprendido y comprender a los demás; y b) la valoración del conocimiento de otras culturas como forma de comprender el mundo en el que vivimos y comprenderse a sí mismo. Tal y como proponen los PCN-EF-LEM, los contenidos actitudinales suponen las normas, los valores y las actitudes que se deben enseñar en la escuela, junto con los contenidos conceptuales y procedimentales. Sin embargo, a pesar de incluir los contenidos actitudinales en su propuesta, el documento brasileño los trata de manera muy superficial, limitándose a presentar pocos ejemplos de ese tipo de contenido. Comparado con el MCER, podemos afirmar que los contenidos actitudinales se relacionan en parte con la competencia existencial (saber ser), pues esta abarca las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y la relación que hay entre esos elementos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE.

Otro punto a destacar está asociado al desarrollo de las habilidades comunicativas en LE. Los PCN-EF-LEM proponen que el uso del conocimiento del mundo, de la organización textual, del conocimiento del sistema y de los contenidos actitudinales son fundamentales para el desarrollo de las habilidades comunicativas<sup>193</sup>. Además, estos conocimientos se articulan y favorecen la construcción social del significado. Sobre las habilidades, el documento trata de la comprensión y de la producción en los niveles oral y escrito, sin embargo propone que la enseñanza-aprendizaje de LE debe centrarse en la comprensión lectora. Para justificar esa propuesta, los PCN-EF-LEM presentan al menos dos argumentos: primero, las condiciones desfavorables en las que ocurre la enseñanza-aprendizaje de LE en la mayoría de las escuelas

---

<sup>193</sup> Los PCN-EF-LEM utilizan el término “habilidades comunicativas”, mientras que el MCER adopta el término “actividades comunicativas”. Utilizaremos “habilidades comunicativas” cuando nos referimos a los PCN-EF-LEM y “actividades comunicativas”, cuando tratamos del MCER.

públicas del país; segundo, se deberían considerar las necesidades sociales que tienen los aprendices de LE en Brasil<sup>194</sup>. Al contrario que el documento brasileño, el MCER no defiende que la enseñanza-aprendizaje deba centrarse en alguna actividad comunicativa específica, sino que deja abierta al usuario del Marco la posibilidad de decidir según sus propósitos, necesidades, intereses y contextos de aprendizaje. Como hemos observado, los documentos no están de acuerdo en poner énfasis en la comprensión lectora, como, por su parte, proponen los PCN-EF-LEM. Si bien es cierto que no podemos considerar la prioridad a la comprensión lectora como un punto genuinamente convergente entre esos documentos, tampoco nos parece tratarse de un punto de divergencia absoluta, puesto que al ser el MCER un documento abierto y ajustable a los diferentes contextos, sería plausible poner el énfasis en la lectura, siempre y cuando los propósitos, necesidades, intereses y contextos de aprendizaje así lo requirieran (cf. Enseñanza de lenguas para fines específicos, organización de prácticas en el currículum de lenguas integrado de los colegios bilingües vs. Cursos generales de lenguas extranjeras).

La comparación entre los documentos nos permite concluir que significativos puntos de convergencia entre ellos, aunque reconocemos las particularidades de cada uno, las cuales incluyen su naturaleza, contexto de uso y público al cual se dirige.

### **6.3.2 PCN-EM-LEM y PCN-EM-LEM+/ MCER**

En esta sección, comparamos los PCN-EM-LEM y los PCN-EM-LEM+ frente al MCER. Agrupamos los dos documentos brasileños en una misma sección porque son complementarios y se asemejan en cuanto a sus propuestas.

Los documentos brasileños tratados en esta sección reciben la influencia del denominado enfoque por competencias. En este sentido, para la enseñanza-aprendizaje de idiomas, acentúan el desarrollo de competencias y habilidades. Los PCN-EM-LEM+ amplían la cantidad de competencias y habilidades presentados anteriormente en los PCN-EM-LEM. Dichas competencias se organizan a partir de tres ejes: Representación y Comunicación; Investigación y Comprensión; y Contextualización Sociocultural. Según hemos explicado en el capítulo 4, estos ejes no solo agrupan un conjunto de competencias y habilidades a desarrollar en LE, sino que se expanden a las demás asignaturas del currículum y fomentan la interdisciplinariedad entre las diferentes áreas de conocimiento de la enseñanza media.

---

<sup>194</sup> En el capítulo 4 presentamos y comentamos estos argumentos de manera más detallada.

Según los PCN-EM-LEM+, las competencias y habilidades que se refieren al eje denominado Representación y Comunicación, incluyen el uso del lenguaje en tres niveles de competencia: interactiva, gramatical y textual; la lectura y la interpretación; y la capacidad del alumno de ser protagonista de la producción y recepción de textos. La competencia interactiva se desarrolla a través del diálogo que se establece entre hablantes. La gramatical se refiere al conocimiento de las reglas y convenciones que rigen un determinado sistema lingüístico en el ámbito del uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos. La textual se refiere a la capacidad de leer y comprender textos articulados a partir de significados producidos o establecidos intencionalmente, considerando también los contextos de uso y los diversos géneros textuales. Podemos observar que las tres competencias a las que se refieren los PCN-EM-LEM+ se asocian a la competencia sociolingüística, gramatical y discursiva. En este sentido, la propuesta del documento se ajusta a los modelos descriptivos de competencia comunicativa que propone el MCER, que incluye la competencia sociolingüística, la competencia gramatical como componente de las competencias lingüísticas y la competencia discursiva como elemento de las competencias pragmáticas. Por lo tanto, podemos concluir que en relación al desarrollo de este conjunto de competencias, no hay divergencia entre los PCN-EM-LEM y el MCER.

Los PCN-EM-LEM+ proponen que las competencias y habilidades a desenvolver en el eje Investigación y Comprensión son: analizar e interpretar en el contexto de interlocución; reconocer recursos expresivos del lenguaje; identificar las manifestaciones culturales en el eje del tiempo, reconociendo momentos de tradición y ruptura; emitir juicios críticos sobre las manifestaciones culturales; identificarse como usuario e interlocutor de los diferentes tipos de lenguajes que estructuran una identidad cultural propia; analizar metalingüísticamente las diferentes formas de lenguajes; aplicar tecnologías de la información en situaciones relevantes. La mayoría de las competencias y habilidades que propone el documento brasileño están relacionadas al desarrollo de la conciencia lingüística, de la competencia discursiva, del conocimiento intercultural, de la conciencia intercultural y de las destrezas y habilidades interculturales. En este sentido, podemos afirmar que lo que marca la diferencia entre los documentos brasileños y el europeo es que mientras los primeros proponen el desarrollo de estas competencias y habilidades a partir de una perspectiva interdisciplinaria, el MCER no propone una forma específica para desarrollarlas. Como hemos señalado en diversos momentos, y volvemos a insistir en ello, el MCER está más bien empeñado en presentar un modelo descriptivo de las competencias y actividades comunicativas, dejando a cargo de los

profesionales del ámbito de las LE, decidir los contenidos, la metodología y las formas de evaluación.

Finalmente, en lo que concierne a las competencias y habilidades a desarrollar dentro del eje de Conocimientos Socioculturales, los PCN-EM-LEM+ destacan: el uso de las diferentes formas de lenguaje en los ejes de representación simbólica: expresión, comunicación e información, en los tres niveles de competencia; analizar las formas de lenguaje como generadoras de acuerdos sociales y como fuentes de legitimación de estos acuerdos; identificar la motivación social de los productos culturales desde su perspectiva sincrónica y diacrónica; disfrutar del patrimonio cultural nacional e internacional; contextualizar y comparar ese patrimonio, respetando la visión de mundo en él implícita; entender, analizar críticamente y contextualizar la naturaleza, el uso y el impacto de las tecnologías de la información. A nuestro juicio, estas competencias y habilidades se acercan a los componentes de las competencias generales que describe el MCER, como el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural, el conocimiento intercultural y las destrezas interculturales. Es cierto que el documento brasileño tampoco ofrece explicaciones muy detalladas sobre cada una de las competencias y habilidades que propone, pero, en general, podemos identificar este acercamiento entre los documentos. Igual que con las demás competencias y habilidades, los PCN-EM-LEM+ proponen que se desarrollen en conjunto con las demás asignaturas del currículo, propuesta que el MCER no examina, aunque el documento esté abierto a la interpretación y decisión de los usuarios en cuanto a contenidos, metodología y forma de evaluación teniendo en cuenta los propósitos, intereses, necesidades y el contexto de aprendizaje de LE.

Los PCN-EM-LEM+ amplían la propuesta de los PCN-EM-LEM, proponiendo tres frentes de trabajo a la hora de definir los contenidos que se deben enseñar-aprender en LE: la estructura lingüística; la ampliación del repertorio léxico; y la lectura e interpretación de textos. Sobre la estructura lingüística, el documento propone un inventario de temas gramaticales dirigidos, exclusivamente, a la enseñanza-aprendizaje del inglés, posición que nos parece incoherente si consideramos que este documento tiene como objetivo ofrecer orientaciones curriculares a los profesores de LE *en general*. En el MCER, este frente de trabajo correspondería a los elementos que constituyen la competencia gramatical que, a su vez, forma parte de las competencias lingüísticas. Ante lo expuesto, podemos afirmar que el modelo descriptivo del MCER contempla la propuesta del documento brasileño, demostrando convergencia entre ellos.

El segundo frente de trabajo propuesto por los PCN-EM-LEM+ se refiere a la ampliación del repertorio léxico, asociado con la competencia léxica que describe el MCER. Esta competencia es uno de los elementos de las competencias lingüísticas y está vinculada a la riqueza y al dominio de vocabulario que se debe alcanzar en LE. En este sentido, comprobamos que no hay divergencia entre la propuesta del documento brasileño y del modelo descriptivo del MCER.

Por fin, el tercer frente de trabajo que definen los PCN-EM-LEM+, es la lectura y la interpretación de textos. El documento propone que el contacto del alumno con diversos tipos de textos le permite manejar diferentes formas de lenguaje oral y escrito. A través de la lectura y la interpretación de textos el aprendiz de una LE puede ser capaz de interpretar los estatutos de los interlocutores, observar el uso de la norma culta y su posible transgresión, las variantes dialectales, las estrategias verbales y no verbales, la elección del vocabulario, los registros diferenciados y los aspectos socioculturales que se pueden comprender a partir de los enunciados y de los autores de los textos. Además, a este frente de trabajo se incluye la capacidad de producir frases correctas, considerando los mecanismos de adecuación, coherencia y cohesión. Como podemos observar, lo propuesto por los PCN-EM-LEM+ está relacionado con el modelo de competencia discursiva que propone el MCER, lo que nos permite identificar un punto más de convergencia entre los diferentes documentos. Los PCN-EM-LEM+ afirman que la lectura y la interpretación de textos es el frente de trabajo más importante. Además, añaden que trabajar la estructura lingüística y la ampliación del léxico solo tiene sentido si el punto de partida es el texto. Como ya hemos mencionado, el MCER no pone énfasis en ninguna competencia o actividad comunicativa porque entiende que es una decisión del usuario del documento, pero corrobora con el documento brasileño cuando afirma que el texto “[...] constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso (MCER, 2002, p. 10)” y “el texto entonces funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua” (MCER, 2002, p. 95).

En lo que concierne al modelo de competencia comunicativa, tanto los PCN-EM-LEM como los PCN-EM-LEM+ la definen como la suma de otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Como hemos mencionado en diferentes momentos, el modelo de competencia comunicativa que describe el MCER incluye las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. En este sentido, mientras los documentos brasileños adoptan la definición de Canale (1983), el MCER presenta su propio modelo. Por otro lado, conforme vamos a discutir en la próxima sección, las *OCEM-Espanhol*, publicadas

posteriormente, superan el modelo propuesto por los documentos tratados en esa sección, proponiendo que se alcanza la competencia comunicativa a partir del desarrollo de componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, lo que coincide con el MCER.

### 6.3.3 Las OCEM-LE y OCEM-*Espanhol*/ MCER

Según señalado, las OCEM-LEM forman el documento de concreción curricular nacional más reciente dirigido al nivel medio de la Educación Básica del país. Como los demás documentos analizados, no se declara normativo o prescriptivo, sino que, entre otros objetivos, busca estimular la reflexión de los profesores para que, según las necesidades y el contexto de cada zona y de cada centro, elaboren el proyecto curricular del centro y su plan de curso. Las OCEM dedican un capítulo<sup>195</sup> a la enseñanza-aprendizaje de LE, al que denominamos OCEM-LEM, pero al contrario de los otros documentos del mismo tipo, dedica un capítulo específicamente dirigido a la enseñanza del español, al que nombramos OCEM-*Espanhol*.

También señalamos que, aunque está pensado para todas las LE modernas, este documento da muestras claras de que se centra sobre todo en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Lo podemos comprobar en los ejemplos que usa el documento y en las referencias que hace a investigaciones realizadas en Brasil en el campo de las LE. Este problema lo solucionan las propias OCEM-LEM, al atender de forma específica el área de ELE, conforme acabamos de mencionar en el párrafo anterior.

En la tabla 6.3, presentamos un resumen de los puntos clave que hemos observado en los datos recogidos de ese documento, vinculados a los contenidos sobre qué se debe enseñar-aprender en LE. Creemos necesario insistir en que las propuestas de las OCEM-LEM y de las OCEM-*Espanhol* se basan en las teorías de literacidad y multiliteracidad, lo que sostiene su concepción sobre el conocimiento, sobre la cultura y sobre el lenguaje. De esta manera, dichos documentos hablan de la heterogeneidad del conocimiento, de la cultura y del lenguaje.

En base a eso, las OCEM-LEM proponen que los contenidos a desarrollar en los tres años de la enseñanza media sean: la lectura, la comunicación oral y las prácticas de escritura como prácticas contextualizadas. Conforme propone el documento, la visión del lenguaje como fenómeno heterogéneo y el uso en contextos específicos de formas diversas de lenguaje

---

<sup>195</sup> En el caso de los PCN para la enseñanza fundamental, se dedica un volumen a la enseñanza-aprendizaje de LE, al que llamamos PCN-EF-LEM.



en comunidades diferentes, no encaja en el concepto tradicional del *lenguaje* como manifestación de las cuatro habilidades. Por esta razón, las OCEM-LEM subrayan que no se debe comprender el desarrollo de estas habilidades desde una perspectiva tradicional de las cuatro habilidades, sino como prácticas culturales contextualizadas.

Como hemos observado a lo largo del análisis, el MCER no defiende ninguna orientación teórico-metodológica para el desarrollo de las competencias o actividades comunicativas. Es cierto que, en general, el documento propone un enfoque orientado a la acción y una visión social de la lengua, pero, en lo que concierne a la concepción teórica y a la metodología que va a emplear el usuario a la hora de definir qué y cómo enseñar-aprender, el documento lo deja abierto. Esto nos permite concluir que los documentos no divergen respecto a orientaciones teórico-metodológicas, puesto que mientras las OCEM-LEM proponen el desarrollo de las habilidades comunicativas en base a las teorías de literacidad y multiliteracidad, el MCER no propone ni impone ninguna base teórico-metodológica para el desarrollo de las actividades comunicativas, dejando esta decisión a gusto de los usuarios del documento.

Otro dato importante que interesa discutir se refiere a los pilares propuestos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender. Las OCEM-LEM se refieren brevemente a esos pilares, pero, a pesar de mencionarlos, el documento no los explica y tampoco establece alguna relación entre ellos y la enseñanza-aprendizaje de LE. Este hecho nos permite inferir que las OCEM-LEM también incorporaron las orientaciones generales del Informe Delors (1996), pero no les otorga la importancia que tienen en el MCER que, a su vez, además de incorporar esos pilares, en su modelo descriptivo de competencias generales que se pueden desarrollar en el aula de LE, ofrece a sus usuarios una amplia descripción sobre cada uno de ellos. Por lo tanto, podemos concluir que en ambos documentos se reconoce la importancia que cobran estos cuatro saberes, aunque en el MCER se traten en profundidad.

Antes de seguir adelante, creemos importante destacar que, pese a sus especificidades, los datos nos permiten comprobar que, entre los documentos oficiales brasileños las OCEM-*Espanhol*, son las que más se acercan al MCER. En los próximos párrafos vamos a demostrar que este acercamiento se da a raíz de diversos puntos de confluencia entre los documentos. Además, los datos muestran que las OCEM-*Espanhol* hacen referencia al Marco para explicar algunas de sus propuestas.

Las OCEM-*Espanhol* definen los contenidos que se deben desarrollar a lo largo de los tres años de la enseñanza media: el desarrollo de la competencia (inter) y pluricultural; de la

competencia comunicativa; de la producción oral; de la comprensión oral; comprensión lectora; y de las prácticas de escritura. Como podemos observar en los capítulos 4 y 5 de esta tesis, el MCER incluye esos elementos en su modelo descriptivo del uso y aprendizaje de lenguas.

Para tratar el desarrollo de la competencia (inter) pluricultural, el documento brasileño recurre a una definición del MCER y limita toda la explicación de esa competencia a ella. Como podemos concluir, en este punto las *OCEM-Espanhol* no solo se acercan al MCER, sino también se apoyan en ese documento para desarrollar su propuesta. El documento brasileño hace otra referencia al MCER cuando presenta la definición sobre el enfoque centrado en la acción, enfoque que también adoptan las *OCEM-Espanhol*, aunque estas restrinjan su explicación a la definición que ofrece el MCER.

Sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, las *OCEM-Espanhol* plantean que se refieren al conjunto de componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, coincidiendo con el modelo de competencia comunicativa que describe el MCER. En este sentido, las *OCEM-Espanhol* no siguen el modelo de competencia comunicativa propuesto por los PCN-EM-LEM y PCN-EM-LEM+. Mientras estos documentos se basan en la definición de Canale (1983), las *OCEM-Espanhol* siguen el modelo descrito por el MCER, aunque no lo mencionen en esta parte.

El documento brasileño se refiere al desarrollo de las habilidades comunicativas de manera integrada. Propone que el desarrollo de la comprensión oral debe ir más allá de lo acústico y lo superficial para llegar a la interpretación de lo que se dice, de los que no se dice y de cómo, cuándo, por qué, para qué, por quién y para quién se dice. Por otro lado, el MCER habla de comprensión auditiva y los ejemplos de actividades que propone nos permiten inferir que, al contrario de las *OCEM-Espanhol*, el Marco se centra mucho más en lo acústico. Sin embargo, cuando el documento europeo trata las actividades de interacción oral, podemos observar que, además de lo acústico, hay otros factores que cobran un papel importante en la interacción comunicativa.

En cuanto a las demás habilidades – la expresión oral, la comprensión lectora y la producción escrita, las *OCEM-Espanhol* insisten en que se debe pensar en estas habilidades como prácticas contextualizadas y significativas. El MCER reconoce y propone que la lengua tiene una función social, pero no impone una orientación teórico-metodológica a partir de la cual el usuario del documento debe definir las actividades comunicativas y cómo desarrollarlas. Como ya hemos mencionado en diferentes partes y volvemos a insistir, tras la presentación de cada una de las actividades y de ofrecer ejemplos, el MCER siempre invita a

que sus usuarios tomen las decisiones sobre qué actividades van a desarrollar con los alumnos, cómo se desarrollarán estas actividades y de qué forma se evaluará a los aprendices.

Los saberes que conforman los pilares para la educación en la actualidad, sobre los que tratamos anteriormente, también son mencionados en las *OCEM-Espanhol* e incluso señalan su presencia en el MCER. Además, sostienen que, a pesar de las diferencias entre la realidad europea y la de Brasil y de los demás países del continente, se debe considerar la importancia de estos saberes como un punto de confluencia entre sus propuestas. En este sentido, los datos nos permiten concluir que, a pesar de las particularidades que marca el documento curricular brasileño, el mismo converge con el MCER en diferentes aspectos, confirmando nuestra propuesta de que el MCER, como documento descriptivo, abierto y flexible, puede servir para ampliar la propuesta de las *OCEM-Espanhol*. Dicha ampliación se explica por el hecho de que el Marco trata los mismos puntos que las *OCEM-Espanhol*, no impone ninguna orientación teórico-metodológica y, además, presenta una descripción mucho más amplia y profunda de las mismas competencias y habilidades que las *OCEM-Espanhol*.

## 6.4 Conclusiones

A partir de los datos analizados en los capítulos 4 y 5 de esa tesis, alcanzamos nuestro objetivo para este capítulo: discutir los resultados del análisis con vistas a establecer una comparación entre los documentos oficiales de concreción curricular nacional de Brasil frente al MCER. Dicha comparación se ha centrado en hacer explícitos los puntos de convergencia/divergencia entre los documentos brasileños y el Marco, considerando las dos grandes categorías de análisis de esta investigación: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y los contenidos en LE.

Conforme hemos expuesto en la introducción de esta investigación, el análisis comparativo y la identificación de puntos de convergencia/ divergencia entre los documentos, nos permitiría saber de qué forma el MCER sirve como documento complementario y de apoyo en la formación inicial y continuada de profesores de español en Brasil. Este análisis en profundidad puede servir no para sustituir unas directrices por otras, sino para un enriquecimiento a nivel profesional. Como se puede observar en la figura 14, los puntos de convergencia entre las *OCEM-Espanhol* y el MCER son lo suficientemente amplios, tanto en lo que se refiere a finalidades como a contenidos de enseñanza-aprendizaje, como para atrevernos a proponer una línea de formación que tome como base ambos documentos. A pesar de que el Marco está dirigido inicialmente al contexto europeo de enseñanza-

aprendizaje de LE, el documento presenta en su modelo descriptivo puntos de confluencia con el documento brasileño.

En el capítulo siguiente, dedicado a las conclusiones y proyecciones de este estudio, pretendemos mostrar de qué forma se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo para las *OCEM-Espanhol* y para los demás documentos dirigidos a la formación de profesores de español en Brasil. Dicha propuesta toma como referencia el análisis comparativo realizado entre los documentos brasileños y el MCER, especialmente en lo que concierne a las categorías de esta investigación.

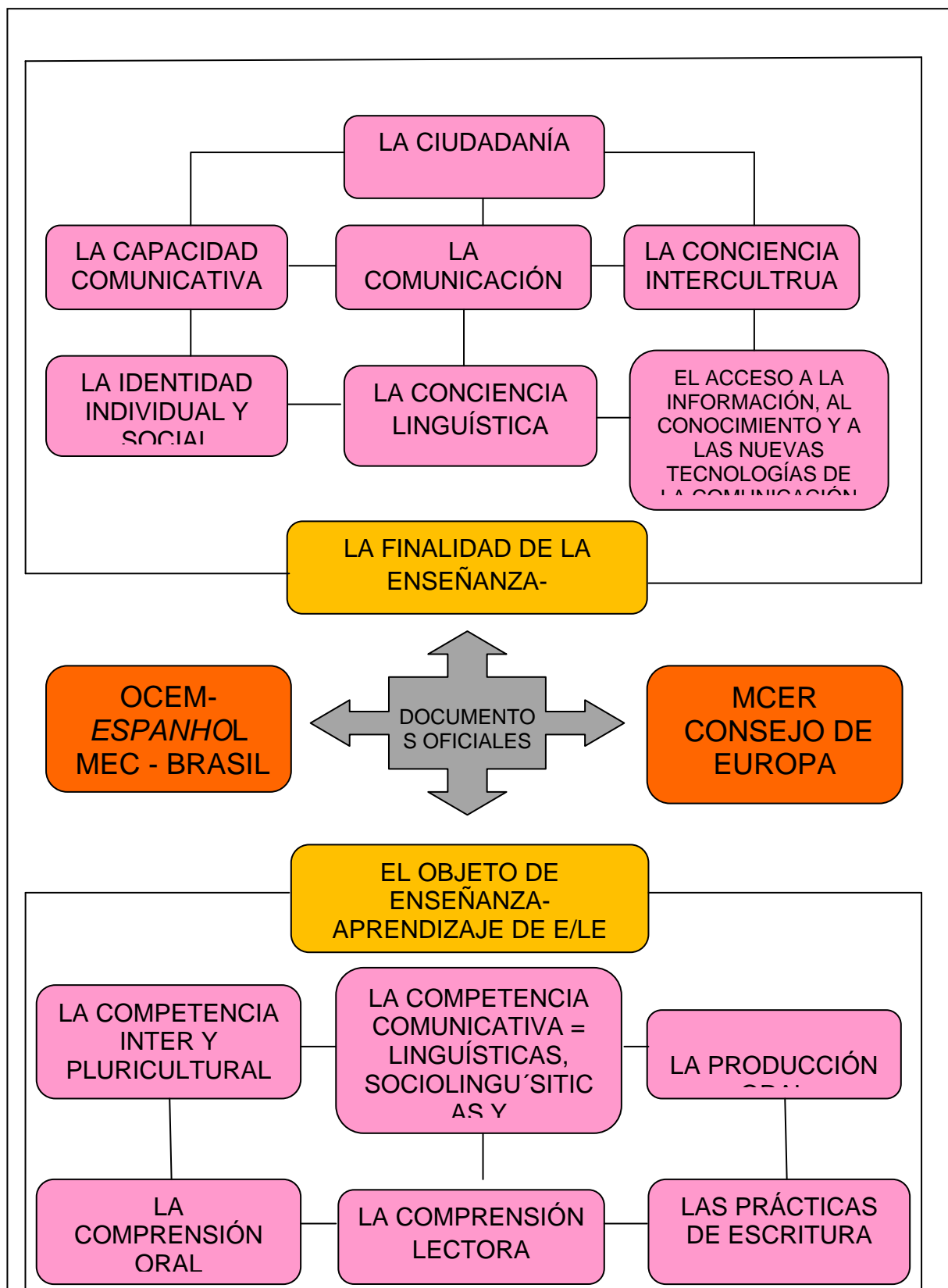


Figura 14: La finalidad y los contenidos de enseñanza-aprendizaje de E/LE: Puntos de convergencia entre las OCEM-Espanhol y el MCER

# Conclusiones Finales

Hemos establecido como objetivo general de esta investigación, analizar los puntos de convergencia y divergencia coincidencias entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que se refiere a dos categorías: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. Ese objetivo general se ha desglosado en los siguientes objetivos específicos: a) conocer, en profundidad, las propuestas de los documentos curriculares oficiales brasileños y del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE; b) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país; c) identificar en el MCER las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa; d) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; e) identificar en el MCER las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; f) clasificar las muestras identificadas en los documentos curriculares oficiales brasileños y en el MCER según las categorías de análisis de la investigación: la finalidad y los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE; g) señalar los puntos de convergencia/ divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que atañe a las categorías de análisis mencionadas anteriormente; y h) evaluar la posibilidad de que el MCER pudiera ser utilizado como documento de apoyo en la formación de profesores brasileños de español e indicar de qué manera se podría hacerlo.

El interés en tomar como corpus de nuestra investigación los documentos... y someterlos al análisis comparativo, se ha debido a dos factores, en especial: primero, las acciones llevadas a cabo por instituciones españolas, como el IC, la AECID y la CEE en la difusión y enseñanza de E/LE en Brasil y el debate que ha generado estas acciones en la comunidad académica brasileña. El segundo, que también está relacionado al anterior, se refiere al debate sobre la (no) adecuación del MCER a la realidad político-lingüística de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. Además, como hemos visto en la introducción, otros factores han motivado la realización de esta investigación, a ejemplo del actual contexto político-lingüístico brasileño en el que la enseñanza-aprendizaje de E/LE cobra una importancia inédita; el Mercosur y las políticas internas para la promoción e

implementación de la enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo brasileño; la creciente comercialización de material didáctico de editoriales españolas, los cuales son elaborados a partir de las orientaciones del MCER y la utilización de estos materiales en la enseñanza de E/LE en Brasil; y la tendencia que hay en Brasil de seguir modelos y orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de LE “importados” de otros países. A modo de ejemplo, ya hemos señalado en esta tesis el caso de la actual LDB brasileña, que argumenta a favor del pluralismo lingüístico, fue inspirada en la LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990).

Ante lo expuesto, y entendiendo que el análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER nos permitirá identificar los puntos de convergencia y divergencia en lo que atañe a las propuestas que plantean estos documentos, hemos propuesto la siguiente pregunta de investigación, que nos ha guiado a lo largo de esta tesis: ¿En qué medida los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo (los PCN y las OCEM) y el MCER se acercan o se alejan en sus propuestas, en lo que se refiere a: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE (para qué y a quién se enseña); y b) los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE (qué se enseña y se aprende). De esta manera, el análisis comparativo, nos ha ayudado a comprender hasta qué punto podemos afirmar que las bases teórico-metodológicas del MCER en lo que concierne a las dos categorías presentadas se ajustan a la realidad política y lingüística de Brasil en la enseñanza-aprendizaje de E/LE y de qué forma se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo en la formación inicial y continuada del profesorado de E/LE en Brasil.

En función de los objetivos y del objeto de estudio, diseñamos una investigación educativa, documental, de tipo cualitativo, que se ha apoyado en un método comparativo y en los paradigmas interpretativo y crítico. Para el análisis de los datos, hemos utilizado la técnica de análisis de contenido dentro de lo que Guerra (2008) denomina proceso simplificado del análisis de contenido. La elección por este modelo de análisis de contenido se justifica porque nos permite ampliar nuestra posibilidad de interpretación e inferencia. Además de consideramos esta técnica la más adecuada a los objetivos de esta investigación. Como hemos observado en los capítulos destinados al análisis y a la discusión sobre los datos, esta investigación se compone de dos dimensiones analíticas: la descriptiva, que trata de la descripción de los datos recogidos de los documentos, y la interpretativa, que es el resultado de la articulación que hemos hecho entre el marco teórico y los datos, con vistas a la comprensión de los documentos brasileños y del europeo, *corpus* de esta investigación.

Los resultados que serán resumidos en este capítulo, a modo de conclusión, provienen de un conjunto de cuatro documentos de concreción curricular propuestos para el sistema educativo en Brasil: los PCN-EF-LEM, los PCN-EM-LEM, los PCN-EM-LEM+ y las OCEM (considerando los capítulos que se destinan a la enseñanza-aprendizaje de LE en general y al español, en particular). También forma parte de esta investigación el MCER, documento fruto de las acciones de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa. Este documento juega un papel de suma importancia para una mayor uniformidad en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en los diferentes ámbitos educativos de los países europeos. Para delimitar el *corpus* de esta investigación, los datos analizados toman como referencia dos categorías, definidas previamente y directamente relacionadas a la cuestión de investigación: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; y b) el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE.

A continuación, pasamos a la presentación de los hallazgos, consideraciones y, en algunos casos, recomendaciones sobre cada categoría y sus respectivas sub-categorías.

### **Categoría I. La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños y el MCER**

En esta categoría, nos centramos en la *finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE* según los documentos que componen los PCN, las OCEM y el MCER. Analizamos los documentos brasileños en su conjunto, puesto que identificamos en ellos puntos comunes en lo que se refiere a la categoría que estamos tratando.

El análisis de los documentos brasileños nos permitió identificar cuatro ejes, a partir de los cuales procedimos a la presentación y análisis de los datos referentes a esta primera categoría: la autopercepción como ser humano y como ciudadano; la comunicación y la comprensión intercultural; la conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas; y el acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías. Tras un exhaustivo trabajo de recogida y análisis de datos, hemos encontrado en estos cuatro ejes las claves para una comprensión general de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño.

Los documentos brasileños están pensados exclusivamente para el ámbito educativo. Se definen como documentos de concreción curricular y, por eso, argumentan en favor de la función educativa para la enseñanza-aprendizaje de LE. A pesar de los documentos no profundizar qué entienden por función educativa, hemos concluido que ella está directamente



vinculada a los cuatro ejes que hemos propuesto como claves para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. Además, el análisis nos permite concluir que, a pesar de tratar de conceptos claves e importantes como *ciudadanía* e *interculturalidad*, los documentos, en general, no definen teóricamente estos términos ni tampoco profundizan la discusión sobre ellos. Creemos que la falta de un tratamiento más teórico a términos como los que hemos citado compromete de forma negativa uno de los principales objetivos perseguidos por estos documentos: contribuir a la formación continuada y inicial de profesores de LE.

Los datos analizados nos llevan a concluir que para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según propone el MCER, es imprescindible tener en cuenta las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa. Fruto de estas políticas, el MCER centra sus propuestas a partir de dos ejes: el desarrollo de la competencia plurilingüe y el desarrollo de la conciencia intercultural. En estos dos ejes encontramos las claves para entender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, las cuales están muy bien planteadas en el MCER.

Tras el análisis de los documentos brasileños y europeo, hemos concluido que, a pesar de las diferencias que marcan el contexto de producción y recepción de estos documentos, así como la naturaleza y objetivos que los diferencian, hay un conjunto de puntos de convergencia que los acerca en lo que atañe a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE.

El primer punto de convergencia es la **ciudadanía**, un aspecto clave en los documentos brasileños. La formación del alumno como ser humano y como ciudadano se convierte en uno de los pilares de las propuestas de los parámetros y orientaciones curriculares brasileños. La concepción de ciudadanía que está presente en los PCN y OCEM no se limita a la idea de civismo, sino que se asemeja a lo que identificamos como ciudadanía activa. Es cierto que los documentos no profundizan la discusión sobre la concepción de ciudadanía, pero a partir de lo que dicen las OCEM, comprendemos que el papel de la formación ciudadana está vinculado a la comprensión que el alumno debe desarrollar sobre su papel en el mundo. El MCER también defiende el desarrollo de la ciudadanía democrática como una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

El segundo punto de convergencia entre los documentos en discusión es el desarrollo de la **capacidad comunicativa**. Esta capacidad está relacionada a la ampliación de la competencia discursiva del alumno, lo que le permite ampliar sus capacidades comunicativas con individuos y grupos marcados por otras lenguas y culturas. La ampliación comunicativa puede darse no solo a partir del desarrollo de la habilidad oral, sino también a través del desarrollo de la habilidad de comprensión y de producción escrita. Respecto a estas

habilidades, hemos observado que los documentos brasileños presentan algunas diferencias. Inicialmente, los PCN-EF-LEM proponen el desarrollo de las cuatro habilidades con énfasis en la lectura. Sin embargo, los demás documentos, aunque reconocen la importancia del texto como punto de partida para las clases de LE, reconocen asimismo la importancia de las demás habilidades, como es el caso de la comprensión y producción oral. El MCER nos ofrece un conjunto de actividades comunicativas a desarrollarse en LE y, según las necesidades de los aprendices, se puede desarrollar una o más habilidades en diferentes niveles de competencia. En síntesis, a pesar de las particularidades de los documentos, en general, podemos afirmar que tanto los brasileños como el documento europeo abogan por la enseñanza-aprendizaje de LE como forma de ampliar las posibilidades discursivas de los individuos.

En tercer lugar, los documentos Brasil y el MCER coinciden al considerar el desarrollo de la **comunicación intercultural** como una de las finalidades de la enseñanza, centrada en la necesidad de ampliar las posibilidades de comunicación entre individuos y grupos culturalmente diferentes es otro objetivo que persiguen esos documentos. En el caso de Europa, esta es una necesidad para promover la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos en el continente. Además, el MCER defiende que la comunicación intercultural en Europa tiene como objetivo satisfacer necesidades comunicativas en una Europa multilingüe y multicultural.

El cuarto punto de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER, respecto a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, es el desarrollo de la **conciencia intercultural**. En general, los documentos sostienen que la conciencia intercultural favorece la comprensión mutua entre diferentes grupos culturales; amplía las posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales; contribuye a la eliminación de estereotipos, prejuicios y discriminación; propicia el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos hacia las identidades y a la diversidad cultural. El desarrollo de la conciencia intercultural a través de la enseñanza-aprendizaje de LE es, sin duda, uno de los puntos fuertes tanto en las propuestas de los parámetros y orientaciones curriculares para la LE en Brasil como en el MCER.

El cuarto aspecto que encontramos como convergente en los documentos analizados, es la **identidad individual y social** del alumno, aprendiz de una LE, la cual debe ser tratada como es una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE, según proponen los PCN y OCEM de LE de Brasil y el MCER. Conocer al otro (individuo y grupo) para (re)conocerse a sí mismo y a su grupo es, sin duda, uno de los papeles más importantes que tiene el conocimiento de las LE. En ambos documentos se destacan la importancia de la autopercepción/autoconocimiento, la importancia de conocer la cultura del otro para

reflexionar sobre la propia, y del papel de las LE para el desarrollo de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad.

La enseñanza-aprendizaje de LE favorece el desarrollo de la **conciencia lingüística** (sobre la lengua y la comunicación). Este es el sexto punto de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER en lo que atañe a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. En diferentes partes de los documentos, podemos observar referencias a la conciencia lingüística. En general, los documentos defienden que en el proceso de aprendizaje de una LE el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre la lengua que aprende y, a la vez, aprender más sobre su lengua materna.

Finalmente, el último punto de convergencia entre los documentos radica en defender que una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE está en la posibilidad de **acceder a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la comunicación**. Sin duda, en el actual contexto mundial marcado por las denominadas sociedades de la información y del conocimiento, las LE asumen un papel importante en el acceso al conocimiento y a la información, además de convertirse en una herramienta imprescindible para acceder a las tecnologías de la comunicación.

## **Categoría II. Los contenidos y actividades para la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Esta categoría fue analizada en el capítulo 5. Debemos recordar que, al igual que los demás componentes de un currículo (los objetivos y la metodología), la definición de los contenidos de un programa de enseñanza-aprendizaje de LE está directamente relacionada con la concepción de lengua y de aprendizaje. En este sentido, desde una perspectiva más estructuralista, en la que se han incluido los programas de enseñanza-aprendizaje de LE hasta los años 70 del siglo XX, el contenido global estaba representado por un conjunto de estructuras gramaticales, listas de vocabulario y aspectos fonético-fonológicos, como la pronunciación y la entonación. A partir de las contribuciones del análisis del discurso y de la lingüística textual, además de la descripción del concepto de *competencia comunicativa* y de las competencias parciales que la conforman, estos contenidos se van ampliando.

Conforme se ha visto en el capítulo 5, analizamos esa categoría en dos apartados distintos: uno dedicado a los documentos brasileños y el otro, al MCER. Analizamos los documentos brasileños por separado porque hay puntos respecto al qué enseñar-aprender en LE que son específicos a cada uno de los documentos. Estas especificidades apuntan también

a una evolución en lo que atañe a sus propuestas didácticas y son consecuencia de las concepciones sobre la lengua, sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje.

Tras el análisis de los documentos brasileños, analizamos el MCER y, en el capítulo 6 de esta tesis, presentamos una discusión sobre los datos a partir de la comparación entre los documentos brasileños y el europeo. Llegamos a las siguientes conclusiones.

En los documentos analizados no encontramos un inventario de contenidos que deben ser enseñados a los alumnos en la escuela. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir los contenidos a trabajar en clase y alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de LE. Los contenidos y actividades para la enseñanza-aprendizaje de LE están directamente relacionados con la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, los contenidos, como parte esencial de un programa de enseñanza, consisten en un conjunto de conceptos y procedimientos que los alumnos deben aprender para que puedan alcanzar las finalidades del programa.

En conjunto, el análisis de esta categoría nos ayudó a comprender la visión sobre la naturaleza de la lengua y sobre los fundamentos metodológicos que sostienen las propuestas de los documentos brasileños y del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE, lo cual nos ha permitido concluir que existe acercamiento entre los documentos europeo y brasileños en lo que se refiere a los fundamentos metodológicos de la enseñanza de lenguas, si bien, estos no quedan especificados en los brasileños. Además, todos los documentos comparten la misma visión sobre la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación, si bien los documentos brasileños no explican qué entienden por comunicación. En todos aparece el desarrollo de competencias como objetivo de aprendizaje, pero los documentos brasileños se centran de manera explícita en la lectura, la escritura y la oralidad, desarrollando una teoría del “letramento”<sup>196</sup>, además de incluir las competencias comunicativas dentro del desarrollo integral del individuo.

Como ya hemos señalado anteriormente y en otros momentos, en su conjunto, los documentos brasileños presentan especificidades respecto a las propuestas que presentan. Conforme ya hemos comentado en el capítulo 6, dirigido a la discusión sobre los datos, los PCN-EF-LEM, por ejemplo, a pesar de considerar las demás habilidades comunicativas (oír, hablar y escribir), propone que la enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el desarrollo de la lectura, puesto que, considerando la realidad de los alumnos brasileños, esta sería

---

<sup>196</sup> Aquí hemos utilizado el término *letramento*, aunque en la tesis hemos optado por su correspondiente en español *literacidad*.

socialmente la habilidad más utilizada para actuar discursivamente en otro idioma. Los contenidos se centran en cuatro ejes: los del sistema de la lengua, los de la organización textual, los conocimientos del mundo y los contenidos actitudinales.

Los PCN-EM-LEM, aunque reconocen la importancia del texto como punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de LE, no defiende la lectura como eje central de su propuesta. Este documento propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE debe centrarse en un conjunto de competencias comunicativas que, además del aspecto lingüístico, deben considerar los aspectos sociales, culturales, discursivos y las estrategias de uso de la lengua.

Los PCN-EM-LEM+, que complementan a los PCN-EM-LEM, proponen un conjunto de competencias y habilidades que se deben desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de LE. Este conjunto de competencias y habilidades se estructura a partir de tres ejes: representación y comunicación; investigación y comprensión; y contextualización sociocultural. Respecto al conjunto de contenidos que se debe trabajar, el documento propone que estos deben ser definidos a partir de tres ámbitos: la estructura lingüística, la adquisición del léxico y la lectura e interpretación de textos.

Las OCEM, tanto en su capítulo que se destina a la enseñanza de LE en general como el capítulo que se dirige a la enseñanza de E/LE, proponen el desarrollo de la lectura, de la producción escrita y de la comunicación oral a partir de las teorías sobre “literacidad”. Otro punto importante en las OCEM es la visión de competencia comunicativa que proponen. Según el documento, en el capítulo destinado a la enseñanza de E/LE, la competencia comunicativa corresponde al conjunto de otras competencias: las lingüísticas, la sociolingüística y la pragmática. El documento propone que estas competencias, junto con el desarrollo de la competencia plurilingüe y las actividades comunicativas (leer, escribir, hablar y oír), a partir de las teorías de literacidad, deben constituirse en el conjunto de contenidos que debe desarrollarse en la enseñanza de LE y del E/LE, en particular.

El MCER, debido a su carácter descriptivo, ofrece un conjunto de competencias (generales y comunicativas) y de actividades comunicativas que se puede desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de LE. El documento es abierto y propone, en toda su extensión, que las competencias y actividades comunicativas a desarrollarse deben siempre tener en cuenta las necesidades de los aprendices. El desarrollo más intenso de una competencia o de una actividad comunicativa estará siempre condicionado a las necesidades (de todo tipo) que tengan los alumnos.

En síntesis, los datos analizados en el capítulo 5 y discutidos con más profundidad en el capítulo 6, nos permiten concluir que, a pesar de las diferencias que marcan los contextos

de producción y recepción de los documentos analizados, hay un conjunto de puntos de convergencia entre los documentos brasileños y el europeo en lo que concierne a los contenidos y actividades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

### **Análisis comparativo entre documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y el MCER: significado para la formación de profesores de E/LE en Brasil**

Conforme presentamos en la introducción, el análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER nos permitiría analizar las coincidencias entre los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de LE en Brasil y el MCER. En cuanto a la pregunta de qué forma el MCER podría ser utilizado en la formación inicial y continuada de profesores de E/LE en Brasil, concluimos, tras la evaluación de su contenido, que este documento puede ser utilizado como un documento de apoyo y complementario.

El análisis profundo y comparativo de estos documentos resulta de especial interés para las actuales discusiones sobre la enseñanza de E/LE en Brasil y, además, tiene incidencia sobre aspectos metodológicos, tales como la producción y análisis de libros y materiales de español que vienen de Europa o igualmente para los que son producidos en el propio país. Asimismo, creemos que un análisis profundo del marco, como el que hemos llevado a cabo en esta investigación, contribuirá para la comprensión de las bases ideológicas/filosóficas que deben orientar los trabajos para la enseñanza del español en Brasil, así como para la formación del profesorado de E/LE.

Conforme destacamos en la introducción de esta tesis, una de las justificaciones que presentamos para realizar esta investigación fue el debate que se produjo en la comunidad académica brasileña respecto a la actuación de instituciones extranjeras, españolas en especial, en la difusión y formación de profesores de E/LE en Brasil. Hay dos puntos que consideramos fundamentales en este debate: el primero tiene que ver con la formación del profesorado y el segundo se refiere a la posible inadecuación del MCER a la realidad político- y lingüística brasileña.

En lo que concierne a la formación del profesorado, se decía que esta es una responsabilidad de las instituciones universitarias brasileñas. En este sentido, varios investigadores pusieron en discusión el sentido de los términos *formação/formación* en portugués y en español, respectivamente. Este debate dejó claro que el papel de las instituciones españolas debe centrarse en la formación continuada de profesores, con lo que estamos totalmente de acuerdo.

Sobre la inadecuación del MCER a la realidad político-lingüística brasileña, el debate aseguraba que el documento europeo estaba pensado para el contexto europeo y que, por lo tanto, los materiales didácticos producidos por editoriales españoles, así como los cursos de formación continuada de profesores basados en el MCER, eran inadecuados al contexto y a las necesidades lingüísticas de alumnos y profesores.

Los datos analizados nos permiten concluir que el MCER, a pesar de sus especificidades y de las diferencias que marcan el contexto europeo y el brasileño, puede servir de apoyo en la formación de profesores de E/LE en Brasil. ¿Por qué esta tesis atribuye significado al MCER en la formación del profesorado de E/LE en Brasil? Las respuestas a esta pregunta surgen a partir del análisis comparativo que realizamos considerando las dos categorías que comentamos anteriormente. En este sentido, la propuesta que presentamos se sostiene por considerar que el MCER: 1) comparte con los documentos brasileños una visión común respecto a la naturaleza de la lengua y del lenguaje; 2) es, como los documentos brasileños, un documento no dogmático, abierto y flexible. Aunque el MCER está pensado para el contexto europeo, se ajusta a diferentes necesidades contextuales, de enseñanza-aprendizaje y de uso de la lengua; 3) porque el documento europeo presenta al menos siete finalidades para la enseñanza-aprendizaje de la lengua que convergen con las que persiguen los documentos brasileños, conforme hemos visto anteriormente; 4) porque comparte con los documentos brasileños la misma visión sobre la competencia comunicativa; 5) Porque busca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, tal y como proponen las *OCEM-Espanhol*; 7) Por no presentar divergencias con los documentos brasileños en lo que atañe a los fundamentos y orientaciones metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de LE. Además, defendemos que las escalas de ilustraciones, elaboradas a partir de diferentes actividades comunicativas, que ofrecen un conjunto de competencias que se deben desarrollar en cada nivel de enseñanza-aprendizaje, puede servir como un provechoso instrumento en los procesos de planificación de cursos, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje de los profesores de E/LE en formación (inicial o continuada).

### **Proyecciones de la tesis**

Prevedemos interesantes posibilidades de investigación y actuación, enfocadas a ampliar los estudios en el campo de las política lingüística y de la planificación lingüística para la enseñanza de E/LE en Brasil. Una de las líneas de futuras investigaciones puede centrarse en la relación entre los documentos oficiales para la enseñanza de E/LE en Brasil y la actuación

docente del profesorado. En esta línea, estamos elaborando una propuesta de investigación junto al *Departamento de Letras y Artes* de la UESC, donde actuamos en la formación de profesores de E/LE. El proyecto de investigación tiene como título *Representaciones del profesorado de E/LE sobre los documentos oficiales para la enseñanza de E/LE y su práctica docente* y se desarrollará en las ciudades de Ilhéus e Itabuna, zona central de actuación de la UESC. En complementación a ese proyecto de investigación, estamos constituyendo un grupo de estudios formado por profesores de E/LE que actúan en estas mismas ciudades.

Como ya hemos señalado muchas veces en esta tesis, una de las proyecciones consiste en generar un nuevo debate sobre qué es el MCER y cómo este documento puede contribuir en la formación de profesores de E/LE en Brasil. En este sentido, nuestra investigación ha generado sus primeros debates en importantes congresos a nivel internacional. Presentamos una aproximación al análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER, especialmente en lo que concierne a la primera categoría, en el XVI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), en Alcalá de Henares, España, en 2011. Una versión más profundizada del análisis sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según los documentos brasileños y el MCER, presentamos en el VII Congreso Brasileños de Hispanistas, en Salvador de Bahia – Brasil, en 2012. Este es uno de los eventos más importantes en el ámbito del hispanismo en Brasil y reúne a profesores e investigadores de referencia en el país. En el mismo año de 2012, en Cádiz, España, presentamos en el congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el trabajo que tuvo como título *Políticas lingüísticas transnacionales: el ‘viaje de ida’ de la LOGSE y el MCER hacia los documentos que reglamentan la enseñanza del español en Brasil*. Este trabajo es fruto de esta investigación y de las discusiones que surgieron con la Dra. Isabel García Parejo, durante la investigación y producción de la tesis.

Ante lo expuesto, esperamos que los resultados a los que llegamos con esta tesis fortalezca el debate sobre las políticas para la enseñanza-aprendizaje de E/LE en Brasil, contribuya a la mejora de la calidad de la formación inicial y continuada de profesores de E/LE en Brasil, impulse otras investigaciones en esta línea, además de contribuir con nuestra práctica docente como profesor de Español y como profesor que forma profesores de E/LE en la enseñanza pública universitaria brasileña.



# Bibliografía

- Abellán, J. (2004). Prólogo. En J. Franzé (2004). *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt* (pp. 13-16). Madrid: Catarata.
- Alderson, J. C. (2005). Editorial. *Language Testing*, 22 (3). (pp. 257-260).
- Almadoz, M. R., & Vitar, A. (2006). Caminhos de inovação: as políticas e as escolas. En G L. B. P. Tartuce; A. Vitar; D. M. L. Zibas; C. Ferreti (Orgs.), *Gestão de inovações no Ensino Médio: Argentina, Brasil, Espanha*, (pp. 15-32). Brasília, DF: LiberLivro.
- Alsina, R. M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Ambadiang T., & García Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 61-92.
- Ambadiang T. (2009). Culturas lingüísticas, derechos lingüísticos e integración sociocultural. En E. De Miguel y M. Cruz Buitrago (Coords.). *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas* (pp. 157-178). Serie Humanidades. Madrid: Ministerio de Educación.
- Arendt, H. (1958/1997). *A condição humana* (8a ed., Raposo, R.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aristóteles (2008). *Política. Texto integral*. (Constantín, P. T, trad.). São Paulo: Martín Claret.
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. (Coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129 (Original en inglés de 1990).
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial ESIC.
- Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (14a ed.) São Paulo: Editora Hucitec.
- Barbara, L., & Ramos, R. C. G. (2003). *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. (C. Suarez, Trad.), 3 ed. Madrid: Ediciones Actual S.A.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala; M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico.
- Bastardas Boada, A. (2004). Sociolingüística versus política y planificación lingüísticas: Distinciones entre los campos y nociones integradoras. *Revista de Lengua i Dret*, 41, 175-194.
- Beech, J. (2005a). International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London, London.
- Beech, J. (2008). Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. En Almeida, M. L. P. (Ed.). *Políticas de Formação de Professores* (pp. 57-83) Brasília: Liber Livro Editora.
- Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 33-50.
- Berger, R. (1998). Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica, en: Congresso de Educação Tecnológica dos Países do Mercosul, 5, Pelotas, ETF-Pel, 1998.
- Beltrán Llavador, F. (2010). Política, poder y control del curriculum. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.
- Benevides, M. V. M. (2000). *A cidadania ativa. Referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (2000). *Dicionário de Política*. (5a ed., C. C. Varriale; G. Mônaco; J. Ferreira; L. G. P. Caçais & R. Dini, trad.). Brasília: Editora UNB.
- Bohn, H. I. (2000). Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literatura estrangeira. *Revista Linguagem e Ensino*, 3 (1), 117-138.
- Botana, C. M. (2006). *As águas turvas dos discursos: Uma análise em torno da dualidade espanhol-castelhano no Brasil*. Disertación de Maestría, Facultad de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental (1993). O que é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Brasília: Autor.

Brasil. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da Educação Fundamental (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Introdução*. Brasília: Autor. Recuperado el 15 de enero de 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/transversais.pdf>

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor. Recuperado el 15 de enero de 2010, de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental (1999a). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor. Recuperado el 20 de enero de 2010, de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1999b): *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília.

Resolução CNE/CP n. 1 (2002, 18 de fevereiro). Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior Brasília: CNE/CP. Recuperado el 26 de julio de 2011, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ensino Médio. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira moderna*. Brasília: Autor. Recuperado el 25 de enero de 2010, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/linguagens02.pdf>

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. (2006a). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília: Autor.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. (2006b). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: Autor.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (2011). *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Autor.

- Braslavsky, C., y Gvirtz, S. (2000). Nuevos Desafíos y Dispositivos en la Política Educacional Latinoamericana de fin de Siglo. *Cuadernos de la OEI Educação Comparada. Madrid: Organización de Estudios Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultural (OEI)*, 41-72.
- Braslavsky, C., Borges C., Simão, M., & Truong, N. (2006). Historical Competence as a Key to Promote Democracy; En A. Benavot & C. Braslavsky (Eds.) (2005), *School Knowledg in Comparative and Historical Perspective. Changing Curricul in Primary and Secondary Education. The University of Hong Kong. Springer.*
- Bravo, R. S. (1992). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios* (8a ed.). Madrid: Editorial Paraninfo S.A.
- Bruno, F. A. T. C., Toni, M. A. M. B., & Arruda, S. A. F. (2009). *Español ¡Entérate!*. Saraiva, São Paulo
- Buhunovsky, R. (2009). O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a compreensão do estrangeiro: O papel da tradução. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, 8 (2), 170-184.
- Calado, S. S., & Ferreira, S. C. R. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Metodologia da Investigação. Recuperado el 15 de abril de 2009, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Callegari, M. O. V. (2008). Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de estudos de línguas de São Paulo. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidade de São Paulo.
- Calvet, L. J. (1999). *La guerra dès langues et lês politiques linguistiques*. Hachette: Littératures.
- Calvet, L. J. (2002a). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon.
- Calvet, L. J. (2002b). *Sociolingüística. Uma introdução crítica* (M. Marsomilo, trad.). São Paulo: Parábola.
- Calvet, L. J. (2005). *Lingüística y Colonialismo* (L. P. López, trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvet, L. J. (2007). *As políticas lingüísticas* (I. O. Duarte; J. Tenfen & M. Bagno, trad.) São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (Ed.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Cantero, F. J., & De Arriba García, C. (2004). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. **Revista redELE**, 2. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de [http://www.mec.es/redele/revista2/cantero\\_arriba.shtml](http://www.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml)
- Cantoni, M. G. S. (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: Uma preparação para o ensino intercultural. O caso da língua italiana*. Disertación de Maestría, Facultad de Letras, Universidade Federal do Paraná.
- Carteret, D., & Vázquez, E. (2006). No hay lengua sin cultura. En A. J. M. Guijarro; J. I. A. Hernández & C. Harris (Coords.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (105, Colección estudios, pp. 81-91). Cuenca: Ediciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Cassiano, C. C. F. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/LE*. Madrid: Arco-Libros.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Rios de Tinta.
- Castillo, A. T. de. (2010). Uma política lingüística para o português. Recuperado el 10 de mayo de 2011, de [http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/filos/mlp/texto\\_17/pdf](http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/filos/mlp/texto_17/pdf)
- Cavalcanti, M. C. (1986). A propósito da Linguística Aplicada. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, 7, 5-12.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Revista DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)*, 5, 385-418.
- Cázares, L., & Cuevas, J. (2008). *Planeación y evaluación basada en competencias*. México: Trillas.

- Celada, M. T. (1997). Um equívoco histórico. *Cuadernos hispanoamericanos. Monográfico: Español-Portugués: diálogos*, 570, 30-44.
- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tesis de Doctorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Recuperado el 22 de abril de 2010, de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000289750>
- Celada, M. C., & González, N. M. T. (2005). El español en Brasil: Un intento de captar la experiencia. En J. Sedycias (Coord.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 71-96, Serie Estratégias de Ensino). São Paulo: Parábola.
- Celada, M. C., & Rodrigues, F. S. C. (2005, febrero). El español en Brasil: actualidad y memoria. *Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos*, 31, 1-10. Recuperado el 14 de abril de 2010, de <http://lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/celadayrodrigues.2005.pdf>
- Celani, M. A. A. A. (1998). A Integração Político-Econômica do Final do Milênio e o Ensino de Línguas Estrangeiras no 1o. y 2o. Graus. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)*, 18, 21-36.
- Cellard, A. A (2008). Análise documental. En J. Poupart, J. Deslauries, L. Groulx, A. Laperriere, R. Meyer & A. Pires. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Rio de Janeiro: Vozes.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-466). Madrid: SGEL
- Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/ Libros.
- Cestero, A. M. (2000). Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela*, 47, pp. 69-86.
- Cestero, A. M. (2004). La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp. 593-616). Madrid: SGEL.
- Chareille, S. (2003). Planificación lingüística y constitución de un bloque regional: El caso del MERCOSUR (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de Chile. *Revista Language Problems & Language Planinning*, 27 (1), 63-70.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Comum Europeu de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Desporte; Instituto Cervantes e Editorial Araya. Recuperado el 30 de enero de 2010, de <http://www.mec.es/programas-eurpèis/docs/marco>
- Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 05 de outubro). Recuperado el 18 de abril de 2010, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coracini, M. J. (2007). *A celebração do outro: Arquivo, memória e identidade, línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras.
- Cots, J. M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). (Coords.). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.
- Cruces, F. (1998). Problemas en torno a la restitución del patrimonio. Una visión desde la antropología. *Política y Sociedad*, 27, pp. 77-87.
- Cruz, M. L. O. B. (2007). La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil y la importancia del enfoque adoptado. *Atas do XI Congresso Brasileiro de Profesores de Español*, (pp. 492-499). Brasília, DF: Thesaurus Editora.
- Cury, C. R. J. (1997). Flexibilidade e avaliação na LDB. *Seminário. O que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases Anais* (pp. 13-31) São Paulo: FIESP/SESI/SENAI.
- Dagnino, R. P. et al. (2002). *Metodologia de Análise de Políticas Públicas*. Unicamp: GAPI
- De Arriba García, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Daher, D. C. (2006). Enseñanza del Español y políticas lingüísticas en Brasil. *Revista Hispanista*, 6, 1-12. Recuperado el 05 de octubre de 2009, de <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>.
- Daher, D. C., & Sant'ana, V. L. A. (2010). Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.).

*Espanhol: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino*, 16, 55-68. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica.

Damianovic, M. C. (2005). O linguista aplicado: De um aplicador de saberes a um ativista político. *Revista Linguagem & Ensino*, 8 (2), 181-196.

Decreto de Lei 4.244 (1972, 9 de abril). Lei orgânica do ensino secundário. Recuperado el 15 de junio de 2010, de <http://www.camara.gov.br>

Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Unesco.

Del Valle, J. (2005). La lengua patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. En R. Wright & P. Ricketts (Eds.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*, Newark [Delaware], Juan de la Cuesta Monographs (Estudios Lingüísticos), 7. 391-416.

Del Valle, J., & Villa L. (2007). La lengua como recurso económico: Español S.A. y sus operaciones en Brasil. En J. del Valle (Ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 97-127). Madrid: Iberoamericana.

Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.

D'hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Elena, P. (2008). La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción. *Quaderns. Revista de Traducción*, 15, 153-167.

Escandell, M. V. (2006). Introducción a la pragmática. 2 ed. Barcelona: Ariel Lingüística.

Escobar, A. (1988). Lingüística e Política. En E. P. Orlandi (Ed.). *Política Lingüística na América Latina* (pp. 11-26), Campinas: Pontes.

Escoriza Morera, L. (2008). *Comentarios de política y planificación lingüísticas*. Madrid: Arco/Libros, SL.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 238, 28927-28942, 4 de oct. 1990. Recuperado el 19 de junio de 2011, de <http://www.boe.es/g/es>

Fachin, O. (2001). *Fundamentos de metodologia* (3a ed.). São Paulo: Saraiva.



- Fagundes, A. I. J. (2008). *LDB – Dez anos em ação*. Recuperado el 24 de junio de 2011, de <http://www.ipae.com/BR/idb/augustafagundes.doc>.
- Fairclough, N. (2000). *Discurso e mudança social* (I. Magalhães, trad.) Brasília: Universidad de Brasília.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Faraco, C. A. (2001a). Guerras em torno da língua: questões de política linguística. En C. A. Faraco (Ed.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua* (pp. 35-85). São Paulo: Parábola.
- Faraco, C. A. (2001b.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola.
- Fernandez, G. E., & Kanashiro, D. S. (2006). Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. *Revista Educação e Pesquisa*, 32 (2), 279-291.
- Fillola, A. M., Vallero, A. L., & Núñez, E. M. (1996). *Didáctica de la lengua para enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ackal.
- Fonseca, J. J. S. (2008). *O discurso ideológico no método Reflets-Brésil*. Tesis de Doctorado. Facultad de Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Fontes, A. A. (2004). *Política e Planejamento Lingüístico para o MERCOSUL: uma análise dos livros didáticos usados em Alagoas*. Disertación de Maestría. Facultad de Letras, Universidade Federal do Pernambuco.
- Franco, M. L. P. B. (2005): *Análise de conteúdo* (2a ed.). Brasília: Liber Livro Editora.
- Franzé, J. (2004). *¿Qué es la política? Tres respuestas: Aristóteles, Weber y Schmitt*, Madrid: Catarata.
- García Parejo, I. (2004). Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura. *Educación y Futuro*, 11, 11-24.
- García Parejo, I. (2004): La enseñanza del español a adultos inmigrantes. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.) *Vademécum para la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 1259-1277). Madrid, SGEL.
- García Parejo, I. (2005). Bialfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora em una segunda lengua? *Revista Electrónica Internacional Glosas Didácticas*, 15. 39-58. Recuperado el 27 de mayo de 2009, de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-completo.pdf>

- García Parejo I., & Ambadiang, T. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 61-92.
- García Parejo, I. (2009): Adult migrant learning Spanish as a second language (EL2). *Studies in Foreign Language Education*, 1, 97-123.
- García Santa-Cecilia, A. (2003). Bases Comunes para una Europa Plurilingue: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Tabiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33, 3-48.
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa,
- Gil, J. F. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicación a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil García, E. (2009). Análisis de datos cualitativos. En A. P. Vallejo (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 303-328). Madrid: EOS Universitaria.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2003): O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. En L. R. Garcia & A. F. B. Moreira (Eds.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 41-80). São Paulo: Cortez.
- Gimeno Sacristán, J. (2010.): *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Gimenez, T. (2002). Eles comem *Cornflakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. *Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras* (pp. 107-114). Londrina: Betel Gráfica e editora LTDA.
- Gómez, A. D. (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político. *Revista Reflexión Política*, 9, 48-58.
- González Nieto, L. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. *Linguística para profesores*. Madrid: Cátedra.

- González, A. R. (2009, I semestre). Competências Lingüísticas e sua Representação como Segmentos Canônicos de um Dicionário. *Revista Voz das Letras*, 11. Recuperado el 21 de mayo de 2009, de <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/11/3.pdf>
- Goicoechea Tabar, M. J., Castán, A. B., & Reglero R. F. (2007). Una aproximación a la enseñanza de lenguas en la Unión Europea (pp. 7-44). Recuperado el 15 de julio de 2011, de [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA\\_CEP/1209368216833\\_02\\_sumario.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368216833_02_sumario.pdf)
- González, N. T. M. (1994). *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía Letras y Ciencias Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- González, N. T. M. (2008). A lei 11.161, as Orientações curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. *Actas del V Congreso Brasileño de Hispanistas* (pp. 3175-3188). Recuperado el 5 de octubre de 2009, de <http://www.addendaetcorrigena.blogia.com/2008/100201-situación-actual-de-la-enseñanza-del-español-en-brasil.php>
- González, N. T. M. (2009). Políticas públicas y enseñanza de Lengua Española en Brasil: desafíos para su implementación. *Revista Signo & Seña*, 20, 21-32.
- González, N. T. M. (2010a). Formação/Formação: a serviço do/de que (m) está o jogo da (des) informação. En M. P. Roca (Org.): *Letr@ Viv@*, 10 (1), 304-328.
- González, N. T. M. (2010b). Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática. En C. S. Barros & E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino* (Volume 16, pp. 25-54). Brasília. DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41- 58). New York: Academic Press.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1993). *Identidad y Cambio*. México: Paidós.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los aspectos socioculturales y El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En *La enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva Europea* (pp. 9-29). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Cultura.
- Guillerme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Guimarães, E. (2005/abril/mayo/junio). A Língua Portuguesa no Brasil. *Revista Ciencia y Cultura*. 57(2). Recuperado el 13 de junio de 2010, de [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200015&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252005000200015&script=sci_arttext)
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Houaiss, A. (2007). Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Versão 2.0a. Rio de Janeiro: Objetiva, Instituto Antônio Houaiss.
- Helder, R. R. (2006) *Como fazer análise documental*. Porto: Universidade de Algarve.
- Herrero Valeiro, M. J. (2003). Ilusões glotopolíticas e planificação linguística na Galiza. *Actas do I Simposio Internacional sobre o Bilingüismo. Comunidades e individuos bilingües* (pp. 1058-1068). Vigo: Universidad de Vigo.
- Hoflig, E. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Revista Caderno CEDES*, XXI, 55, 30-41. Recuperado el 05 de noviembre de 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>
- Horrach Miralles, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum* 6, 1-22. Recuperado el 11 de diciembre de 2009, de [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/articulos/Factotum\\_6\\_1\\_JA\\_Horrach.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf)
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Irala, V. B. (2004). A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. *Revista Linguagens & Ensino*, 7(2), 65-98.
- Iyanga Pendi, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia, Nau Llibres.
- Jakobson, R. (1973). *Linguística e Comunicação* (6a ed.) São Paulo: Cultrix.
- Kemmis, S. (1996). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (P. Manzano, trad.) Madrid: Morata.
- Krashen, S., & T. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica* (L. Wolfson, trad.). Barcelona: Paidós Comunicación.
- Kulikowski, M. Z. M., & González, N. T. M. (2000). Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 9, 11-19.
- Kulikowski, M. Z. M. (2005). La lengua española en Brasil: un futuro promisor. En J. Sedycias (Coord.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro* (pp. 45-52, Serie Estratégias de Ensino). São Paulo: Parábola.
- Lagares, X. C. (2009). El español en Brasil: negocio o educación. Recuperado el 13 de octubre de 2009, de <http://www.librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion>
- Larrain, J (2003-agosto). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS – Comunicação e cultura*, 21, 30-42.
- Latorre, A., Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediccciones.
- Leffa, V. J. (1999). O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Revista Contexturas, APLIESP*, 4, 13-24.
- Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961 (1961, 27 de dezembro de 1961). Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado el 20 de junio de 2010, de <http://www.camara.gov.br>
- Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971 (1971, 12 de agosto de 1971). Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperada el 20 de junio de 2010, de <http://www.camara.gov.br>
- Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. Recuperado el 18 de enero de 2010, de <http://www.camara.gov.br>
- Lei n. 11.161, de 05 de agosto de 2005 (2005, 08 de agosto). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola na Educação Básica. Brasília: Presidência da República. Recuperado el 18 de enero de 2010, de <http://www.camara.gov.br>
- Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (2006, 07 de fevereiro). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Brasília:

Presidência da República. Recuperado el 05 de marzo de 2010, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

Lemos, M. A. (2008). *O espanhol em redes de memória: Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Disertación de Maestría. Departamento de Lenguas Modernas-Facultade de Filosofia, Letras e Ciencias Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo.

Lemmeberg, E. (1981). *Fundamentos biológicos del lenguaje* (2a ed.). Madrid: Alianza.

Lemmeberg, E. H., & Lenneberg, E. (Eds.). (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Lévi-Strauss, C. (1952/1996) *Raza y cultura*. Colección Teorema. Madrid: Ediciones Cátedra.

Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.

Lomas, C. (2007). Prólogo: Conciencia lingüística y educación. En J. M. Cots; L. Armengol; E. Arnó; M. Irún & E. Llorda (Coords.). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (Biblioteca de textos. Serie: Didáctica de la lengua y la literatura, 239, pp. 7-12). Barcelona: Graó.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Massot, I. L., Dorio, I. A., & Sabariego, M. P. (2004). Estrategias de Recogida y Análisis de la Información. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Macedo, D., Dendrinis, B & Gounati, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: La hegemonía del inglés*. Barcelona: Editorial Graó.

Marín, M. F., & Sánchez Lobato J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.

Mar-Molinero, C. (2007). Derechos lingüísticos, política lingüística y planificación lingüística en el mundo de habla hispana. En M. Lacorte (Org.). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros.

Marnieri, M. T. (2009). Comunidad Europea: directrices del Consejo de Europa en el ámbito cultural y lingüístico. *Revista de Lenguas Modernas*, 10, 297-304.

Martín, F. J. B. (2009-mayo). La enseñanza de lenguas en el espacio europeo de educación superior. *Revista Avances Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores*

*Educación en España*, 10, 1-9. Recuperado el 13 de mayo de 2010, de [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=305&Itemid=63](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=305&Itemid=63).

Martín, I. R. (2009). *Saludos: curso de lengua española*. São Paulo: Ática.

Martin Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

Martínez, A. M. C. L. (2009). La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones. Real Instituto Elcano. Recuperado el 20 de diciembre de 2009, de [http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM\\_GLOBAL\\_CONTEXT=/elcano/elcano\\_es/zonas\\_es/lengua+y+cultura/ari140-2009](http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/lengua+y+cultura/ari140-2009)

Martins, N. A. (2005). *O espanhol em Belém: sentidos, representações e políticas linguísticas*. Disertación de Maestría, Facultad de Letras, Universidade Federal do Pará, Belém.

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre: Artmed.

Medeiros, E. S. R. (2006). *O método café creme e os estudos dos fenômenos culturais*. En R. R. Tavares (Org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: Edufal.

Mejía, R. T. (1998) *Políticas linguísticas e políticas de ensino de espanhol no Brasil*. Disertación de Maestría, Faculdade de Letras, Universidad de Brasília, Brasília.

Mendes, E. (2005). *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tesis de Doctorado. Instituto de Estudos Linguísticos, Universidade de Campinas, Campinas.

Mendonza Fillola, A., López Valero, A., & Martos Núñez, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Mínguez, M. L. G (2001). Nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa: un profesorado en vías de adaptación. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 357-372.

Moita Lopes, L. P. (2003). A Nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. En L. Barbara y R. C. G. Ramos (Eds.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas* (pp. 29-57). Campinas: Mercado de Letras.

Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. En L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar* (pp.149-168). São Paulo: Parábola.

Moliner, M. *Diccionario de uso del español*. Versión electrónica.

Morin, E. (1990/2005). *Introducción al pensamiento complejo*, (8a reimpresión). Barcelona: Gedisa Editorial.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.

Morin, E. (2003). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma-reformar el pensamiento: bases para una reforma educativa* (1a edición, 5a reimpresión). Buenos Aires: Nueva Visión.

Mota, K. M. S. (2004). Incluído as diferenças resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. En K. S. Mota & D. Scheyerl (Eds.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras* (pp. 36-60). Salvador: EDUFBA.

Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Editorial Paidós.

Morencia, G. C. (2006). El Marco Común Europeo para las Lenguas. Implicaciones para una Nueva Cultura de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas. En A. J. M. Guijarro, J. I. A. Hernández. & C. Harris (Coords.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (pp. 21-32). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Moreno Fernández (2000). El español en Brasil. *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes (pp. 197-228). Madrid: Instituto Cervantes.

Moreno Fernández, F. (2001). El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias. *Revista de Occidente*, 240, 82-89.

Moreno Fernández, F. (2005). El español en Brasil. En J. Sedycias (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente y futuro* (Serie Estratégias de Ensino, pp.14-34). São Paulo: Parábola Editorial.

Moreno Fernández, F. (2006): Planificación lingüística en España. En L. G. Barros, M. J. D. Costa, & V. R. A. Vieira (Orgs.). *Hispanismo*. Florianópolis, UFSC/ABH.

Moreno, M. B. (2007). Niveles de concreción curricular. En R. N. Hinojosa (Ed.). *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias* (pp. 185-210). Madrid: Dykinson, S.L.

Nascimento, D. M. (2002). *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense.



- Oliveira, E. (2003). *Políticas de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do estado de São Paulo*. Disertación de Maestría. Instituto de Estudos Lingüísticos, Universidade de Campinas, Campinas.
- Oliveira, G. M. (2005). Política lingüística na e para além da Educação Formal. *Revista de Estudos Lingüísticos*, 34, 87-94.
- Oliveira, L. E. M. (2006). A instituição do ensino de línguas vivas no Brasil: o caso da língua inglesa (1809-1890). Tesis de Doctorado. Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, A. P. (2007). *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Oliveira, R. S. (2008). *Questões culturais e de identidade em livros didáticos produzidos no Brasil*. Disertación de Maestría. Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.
- Oliveira, R. S., & García Parejo, I. (2011). Aproximación al estudio comparativo de documentos oficiales relativos a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE): los parámetros y orientaciones curriculares brasileños y el MCER. *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (pp. 3301-3308). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Ednumen.
- Orlandi, E. P. (1988). *Política Lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes.
- Ortiz, R. (1996). *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Ozório, E. M. R. (2006). Pensando en una identidad regional del MERCOSUR. En A. Laface (Org.). *Estudos lingüísticos e ensino de línguas* (pp. 227-235). São Paulo: Arte & Ciência, UNESP.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas Curriculares: referências para análise*. Porto Alegre: Artmed.
- Pandolfi, M. A. (2011). La interculturalidad en los manuales de español lengua extranjera. *Revista Signos Universitarios Virtual*, 11, VIII. Recuperado el 20 de Julio de 2009, de <http://www.salvador.edu.ar/vrid/ead/VIII-11.htm>

- Pansza, M. (1987). Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo. *Perfiles Educativos*, 16, 16-34. México: CISE-UNAM. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1987/n36a1987/mx.peredu.1987.n36.p1634.pdf>
- Paraquett, M. (2006). As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. En K. S. Mota y D. Scheyerl (Orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões* (pp. 115-146). Salvador, BA: EDUFBA.
- Paraquett, M. (2008, octubre/noviembre/diciembre). Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanista - Revista Eletrônica de los Hispanistas de Brasil*, 9(35), 1171-1183. Recuperado el 1 de Julio de 2011, de <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/267.pdf>
- Pereira, T. C. A. S. (2006). *O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pereiro, X. (2006). *Patrimônio cultural: o casamento entre patrimônio e cultura*. ADRA. *Revista dos sócios do Museu do Povo Galego*, 2, 23-41.
- Pérez Serrano, G. (2007). *Investigación cualitativa II. Retos e interrogantes: técnicas y análisis de datos*. Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia Hernandarias.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde la escuela*. Chile: Dolmen Ediccciones.
- Picanço, D. C. L. (2003). *História Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Editora UFPR.
- Pimentel, G. H., y Vilela, D. (2011). *Contribuições para uma história do livro didático no Brasil: um estudo do PNLD*. En XIII Conferencia Interamericana de Educação Matemática- Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado el 20 de Julio de 2011, de [http://cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii\\_ciaem/xiii\\_ciaem/paper/viewFile/1442/448](http://cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1442/448)
- Pino, I. (2007). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. En I. Brzezinski (Ed.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam* (10a ed., pp. 19-42). São Paulo: Cortez.
- Pissinatti, C. J. B. (2010). La incorporación del abordaje por competencias en las reformas educativas a partir de la década de los noventa en Brasil y Argentina: una perspectiva comparada. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. (1) 18. Recuperado el 15 de abril de 2012, de <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/1/art2.pdf>

- Poyatos, F. (1994a). *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istnno.
- Poyatos, F. (1994b). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istnno.
- Praxedes, C. (2008). *Quadro Comum Europeu de ensino-aprendizagem e avaliação de línguas – O que falta ao Cone Sul para seguir este exemplar modelo de integração multicultural?* Recuperado el 7 de junio de 2011, de [http://www.filologia.org.br/revista/40suple/quadro\\_comum\\_europeu.pdf](http://www.filologia.org.br/revista/40suple/quadro_comum_europeu.pdf)
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Rajagopalan, K. (2006). Repensar o papel da Linguística Aplicada. En L. P. Moita Lopes (Ed.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar* (pp. 149-168). São Paulo: Parábola Editorial.
- Ramos, M. (2006). A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Editora Cortez.
- Richards J. C., y Rodgers, T. S. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. (2a ed. Actual, J. M. Castillo & M. Condor, trad.). Madrid: Cambridge University Press.
- Rivas Flores, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 4, 36-43.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe Editores
- Rodrigues, A. (1993). Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *DELTA Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada*, 9, 82-104.
- Rodrigues, F. S. C. (2004). A língua espanhola no ensino superior em São Paulo: história e perspectivas. *Actas del III Congreso Brasileño de Hispanistas* (pp. 177-189). Florianópolis.
- Rodrigues, F. S. C. (2010a). *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rodrigues, F. S. C. (2010b). Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. En C. S. Barros y E. G. M. Costa (Eds.). *Espanhol: Ensino Médio* (Vol. 16, pp. 13-24). Coleção

Explorando o Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica.

Rodríguez Gallego, M. R. (2007). Estrategias educativas en educación primaria y secundaria. En R. N. Hinojosa (Ed.). *Didáctica y curriculum para el desarrollo de competencias* (pp. 312-346). Madrid: Dykinson, S.L.

Rojo, R. H. R. (2004). Linguagens Códigos e suas tecnologias. En Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas do Ensino Médio. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: Ministério da Educação.

Román, M. (2005). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.

Román Pérez, M., & Díez Lopes, E. (1989). *Currículum y aprendizaje: un método de diseño curricular de aula en el marco de la Reforma*. Madrid: Itaka.

Rosean, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: Enclave/ELE editorial.

Ruiz Román, C. (2003). *Educación intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Ruiz, J. M. R. (2006). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*, Madrid: Editorial Universitarias.

Sabariego, M. P. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.

Sabariego, M. P., & Bisquerra, R. A. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. A. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 19-49). Madrid: La Muralla.

Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindan, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1), 1-15.
- Saussure, F. (1969). *Curso de linguística geral*. (A. Chelini; J.P. Paes e I. Blikstein, trad.). São Paulo: Cultrix.
- Saviani, D. (2004). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados Ltda.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Madrid: Paidós.
- Schneider, S., & Schimitt, C. J. (1998). O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9, 49-87.
- Sedycias, J. (2005). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola.
- Sene, J. E. (2008). *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e de Geografia*. Tesis de Doctorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Serrani, S. M. (1998). Por una política plurilingüística y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas. En E. P. Orlandi (Ed.). *Políticas lingüísticas na América Latina* (pp. 179-191). Campinas: Pontes.
- Silva, E. R. Ensino/aprendizagem de inglês: uma abordagem sociopolítica. *Actas del SETA (Seminário de teses em andamento)*, 3, Campinas: Unicamp.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (3a ed.). Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Silva, F. M. (2009). *Español ¡Entérate!*. São Paulo: Saraiva.
- Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. (2009). Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação de professores. En *IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 4554-4566). Curitiba: PUCPR.
- Silveira, C. G. (2007). *Panorama Histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Tradução: Habilidades e Competências*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.
- Soares, M. B. (2001). *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Souza, F. M. (2009). *Espanhol-Língua Estrangeira para Brasileiros: Políticas de difusão e formação de professores no Estado de São Paulo*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Marília.
- Sousa, G. N. (2007). *Entre línguas de negocio e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola*. Disertación de Maestría. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, P. N. P., & Silva, E. B. (2002). *Como entender e aplicar a nova LDB*. São Paulo: Pioneira.
- Stein, C. M. S. (2005). *Um paralelo entre o curso de Letras Espanhol no Estado de Santa Catarina e os Movimentos do MERCOSUL*. Disertación de Maestría. Universidade do Vale de Itajaí, São José.
- Stenhouse, L. (1981/2003). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (A. G. Miralles, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Thomaz, K. M. (2005). *A língua portuguesa no Brasil: uma política de homogeneização linguística*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, trad.). Barcelona: Paidós.
- Thompson, J. B. (1995). *Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa* (5a ed.). São Paulo: Vozes.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tormena, T. A. (2007). *Política linguística implícita na virada do século XXI – O PNLD*. Disertación de Maestría. Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.
- Trujillo, Sáez. F. (2002). *Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse*. *Cauce*, 25, 103-120. Recuperado el 05 de abril de 2012, de <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo, Sáez. F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4, 23-39.

- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia: Autor.
- UNESCO (2004). *EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.
- VV.AA. (2002) *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Editorial Popular.
- Van Dijk, T. A. (2003a). El estudio del discurso. En T. A. Van Dijk (Org.). *El discurso como estructura y proceso. Estudio sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gredisa editorial.
- Van Dijk, T. A. (2003b): El discurso como interacción en la sociedad. En T. A. Van Dijk (Org.). *El discurso como interacción social. Estudio sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona, Gredisa editorial.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Paraninfo.
- Vygotsky, L. S. (1998/1934). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabala, A. V. (2010/1995) La práctica educativa. Cómo enseñar. Serie Didáctica/ Diseño y desarrollo curricular (n. 120, 17a reimpresión, S. Esquerdo, trad.). Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-55). Barcelona: Paidós.
- Zilles, A. M. (2001). Ainda os equívocos no combate aos estrangeirismos. En C. A. Faraco (Ed.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua* (pp. 145-161). São Paulo: Parábola.







# Conclusiones

Hemos establecido como objetivo general de esta investigación, analizar los puntos de convergencia y divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que se refiere a dos categorías: la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE y el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE. Ese objetivo general se ha desglosado en los siguientes objetivos específicos: a) conocer, en profundidad, las propuestas de los documentos curriculares oficiales brasileños y del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE; b) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo del país; c) identificar en el MCER las propuestas sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa; d) identificar en los documentos curriculares oficiales brasileños las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; e) identificar en el MCER las propuestas sobre los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, qué se enseña-aprende en LE; f) clasificar las muestras identificadas en los documentos curriculares oficiales brasileños y en el MCER según las categorías de análisis de la investigación: la finalidad y los contenidos de enseñanza-aprendizaje de LE; g) señalar los puntos de convergencia/ divergencia entre los documentos curriculares oficiales brasileños y el MCER en lo que atañe a las categorías de análisis mencionadas anteriormente; y h) evaluar la posibilidad de que el MCER pudiera ser utilizado como documento de apoyo en la formación de profesores brasileños de español e indicar de qué manera se podría hacerlo.

El interés en tomar como corpus de nuestra investigación los documentos y someterlos al análisis comparativo, se ha debido a dos factores fundamentales: primero, las acciones llevadas a cabo por instituciones españolas, como el IC, la AECID y la CEE en la difusión y enseñanza de E/LE en Brasil y el debate que ha generado estas acciones en la comunidad académica brasileña. El segundo, que también está relacionado al anterior, se refiere al debate sobre la (no) adecuación del MCER a la realidad político-lingüística de la enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. Además, como hemos visto en la introducción, otros factores han motivado la realización de esta investigación, el actual contexto político-lingüístico brasileño en el que la enseñanza-aprendizaje de E/LE cobra una importancia

inédita; el Mercosur y las políticas internas para la promoción e implementación de la enseñanza-aprendizaje del español en el sistema educativo brasileño; la creciente comercialización de material didáctico de editoriales españolas, los cuales son elaborados a partir de las orientaciones del MCER y la utilización de estos materiales en la enseñanza de E/LE en Brasil; y la tendencia que hay en Brasil a seguir modelos y orientaciones para la enseñanza-aprendizaje de LE “importados” de otros países. A modo de ejemplo, ya hemos señalado en esta tesis que el caso de la actual LDB brasileña, que argumenta a favor del pluralismo lingüístico, fue inspirada en la LOGSE – *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (01/1990).

Ante lo expuesto, y entendiendo que el análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER nos permitirá identificar los puntos de convergencia y divergencia en lo que atañe a las propuestas que plantean estos documentos, hemos propuesto la siguiente pregunta de investigación, que nos ha guiado a lo largo de esta tesis: ¿En qué medida los documentos oficiales brasileños para la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo (los PCN y las OCEM) y el MCER se acercan o se alejan en sus propuestas, en lo que se refiere a: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE (para qué y a quién se enseña); y b) los contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE (qué se enseña y se aprende). De esta manera, el análisis comparativo, nos ha ayudado a comprender hasta qué punto podemos afirmar que las bases teórico-metodológicas del MCER en lo que concierne a las dos categorías presentadas se ajustan a la realidad política y lingüística de Brasil en la enseñanza-aprendizaje de E/LE y de qué forma se puede utilizar el MCER como un documento de apoyo en la formación inicial y continuada del profesorado de E/LE en Brasil.

En función de los objetivos y del objeto de estudio, diseñamos una investigación educativa, documental, de tipo cualitativo, que se ha apoyado en un método comparativo y en los paradigmas interpretativo y crítico. Para el análisis de los datos, hemos utilizado la técnica de análisis de contenido dentro de lo que Guerra (2008) denomina proceso simplificado del análisis de contenido. La elección por este modelo de análisis de contenido se justifica porque nos permite ampliar nuestra posibilidad de interpretación e inferencia. Además de consideramos esta técnica la más adecuada a los objetivos de esta investigación. Como hemos observado en los capítulos destinados al análisis y a la discusión sobre los datos, esta investigación se compone de dos dimensiones analíticas: la descriptiva, que trata de la descripción de los datos recogidos de los documentos, y la interpretativa, que es el resultado

de la articulación que hemos hecho entre el marco teórico y los datos, con vistas a la comprensión de los documentos brasileños y del europeo, *corpus* de esta investigación.

Los resultados que serán resumidos en este capítulo, a modo de conclusión, provienen de un conjunto de cuatro documentos de concreción curricular propuestos para el sistema educativo en Brasil: los PCN-EF-LEM, los PCN-EM-LEM, los PCN-EM-LEM+ y las OCEM (considerando los capítulos que se destinan a la enseñanza-aprendizaje de LE en general y al español, en particular). También forma parte de esta investigación el MCER, documento fruto de las acciones de las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa. Este documento juega un papel de suma importancia para una mayor uniformidad en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación en los diferentes ámbitos educativos de los países europeos. Para delimitar el *corpus* de esta investigación, los datos analizados toman como referencia dos categorías, definidas previamente y directamente relacionadas a la cuestión de investigación: a) la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE; y b) el contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje de LE.

A continuación, pasamos a la presentación de los hallazgos, consideraciones y, en algunos casos, recomendaciones sobre cada categoría y sus respectivas sub-categorías.

### **Categoría I. La finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE según los documentos brasileños y el MCER**

En esta categoría, nos centramos en la *finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE* según los documentos que componen los PCN, las OCEM y el MCER. Analizamos los documentos brasileños en su conjunto, puesto que identificamos en ellos puntos comunes en lo que se refiere a la categoría que estamos tratando.

El análisis de los documentos brasileños nos permitió identificar cuatro ejes, a partir de los cuales procedimos a la presentación y análisis de los datos referentes a esta primera categoría: la autopercepción como ser humano y como ciudadano; la comunicación y la comprensión intercultural; la conciencia crítica respecto al lenguaje y el desarrollo de mayores posibilidades discursivas; y el acceso a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías. Tras un exhaustivo trabajo de recogida y análisis de datos, hemos encontrado en estos cuatro ejes las claves para una comprensión general de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en el sistema educativo brasileño.

Los documentos brasileños están pensados exclusivamente para el ámbito educativo. Se definen como documentos de concreción curricular y, por eso, argumentan en favor de la función educativa para la enseñanza-aprendizaje de LE. A pesar de los documentos no profundizar qué entienden por función educativa, hemos concluido que ella está directamente vinculada a los cuatro ejes que hemos propuesto como claves para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. Además, el análisis nos permite concluir que, a pesar de tratar de conceptos claves e importantes como *ciudadanía* e *interculturalidad*, los documentos, en general, no definen teóricamente estos términos ni tampoco profundizan la discusión sobre ellos. Creemos que la falta de un tratamiento más teórico a términos como los que hemos citado compromete de forma negativa uno de los principales objetivos perseguidos por estos documentos: contribuir a la formación continuada y inicial de profesores de LE.

Los datos analizados nos llevan a concluir que para comprender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según propone el MCER, es imprescindible tener en cuenta las políticas lingüísticas llevadas a cabo por el Consejo de Europa. Fruto de estas políticas, el MCER centra sus propuestas a partir de dos ejes: el desarrollo de la competencia plurilingüe y el desarrollo de la conciencia intercultural. En estos dos ejes encontramos las claves para entender la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa, las cuales están muy bien planteadas en el MCER.

Tras el análisis de los documentos brasileños y europeo, hemos concluido que, a pesar de las diferencias que marcan el contexto de producción y recepción de estos documentos, así como la naturaleza y objetivos que los diferencian, hay un conjunto de puntos de convergencia que los acerca en lo que atañe a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE.

El primer punto de convergencia es la **ciudadanía**, un aspecto clave en los documentos brasileños. La formación del alumno como ser humano y como ciudadano se convierte en uno de los pilares de las propuestas de los parámetros y orientaciones curriculares brasileños. La concepción de ciudadanía que está presente en los PCN y OCEM no se limita a la idea de civismo, sino que se asemeja a lo que identificamos como ciudadanía activa. Es cierto que los documentos no profundizan la discusión sobre la concepción de ciudadanía, pero a partir de lo que dicen las OCEM, comprendemos que el papel de la formación ciudadana está vinculado a la comprensión que el alumno debe desarrollar sobre su papel en el mundo. El MCER también defiende el desarrollo de la ciudadanía democrática como una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE en Europa.

El segundo punto de convergencia entre los documentos en discusión es el desarrollo de la **capacidad comunicativa**. Esta capacidad está relacionada a la ampliación de la competencia discursiva del alumno, lo que le permite ampliar sus capacidades comunicativas con individuos y grupos marcados por otras lenguas y culturas. La ampliación comunicativa puede darse no solo a partir del desarrollo de la habilidad oral, sino también a través del desarrollo de la habilidad de comprensión y de producción escrita. Respecto a estas habilidades, hemos observado que los documentos brasileños presentan algunas diferencias. Inicialmente, los PCN-EF-LEM proponen el desarrollo de las cuatro habilidades con énfasis en la lectura. Sin embargo, los demás documentos, aunque reconocen la importancia del texto como punto de partida para las clases de LE, reconocen asimismo la importancia de las demás habilidades, como es el caso de la comprensión y producción oral. El MCER nos ofrece un conjunto de actividades comunicativas a desarrollarse en LE y, según las necesidades de los aprendices, se puede desarrollar una o más habilidades en diferentes niveles de competencia. En síntesis, a pesar de las particularidades de los documentos, en general, podemos afirmar que tanto los brasileños como el documento europeo abogan por la enseñanza-aprendizaje de LE como forma de ampliar las posibilidades discursivas de los individuos.

En tercer lugar, los documentos Brasil y el MCER coinciden al considerar el desarrollo de la **comunicación intercultural** como una de las finalidades de la enseñanza, centrada en la necesidad de ampliar las posibilidades de comunicación entre individuos y grupos culturalmente diferentes es otro objetivo que persiguen esos documentos. En el caso de Europa, esta es una necesidad para promover la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos en el continente. Además, el MCER defiende que la comunicación intercultural en Europa tiene como objetivo satisfacer necesidades comunicativas en una Europa multilingüe y multicultural.

El cuarto punto de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER, respecto a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, es el desarrollo de la **conciencia intercultural**. En general, los documentos sostienen que la conciencia intercultural favorece la comprensión mutua entre diferentes grupos culturales; amplía las posibilidades de visión de mundo y de las diferencias culturales; contribuye a la eliminación de estereotipos, prejuicios y discriminación; propicia el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos hacia las identidades y a la diversidad cultural. El desarrollo de la conciencia intercultural a través de la enseñanza-aprendizaje de LE es, sin duda, uno de los puntos fuertes tanto en las propuestas de los parámetros y orientaciones curriculares para la LE en Brasil como en el MCER.

El cuarto aspecto que encontramos como convergente en los documentos analizados, es **la identidad individual y social** del alumno, aprendiz de una LE, la cual debe ser tratada como es una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE, según proponen los PCN y OCEM de LE de Brasil y el MCER. Conocer al otro (individuo y grupo) para (re)conocerse a sí mismo y a su grupo es, sin duda, uno de los papeles más importantes que tiene el conocimiento de las LE. En ambos documentos se destacan la importancia de la autopercepción/autoconocimiento, la importancia de conocer la cultura del otro para reflexionar sobre la propia, y del papel de las LE para el desarrollo de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad.

La enseñanza-aprendizaje de LE favorece el desarrollo de la **conciencia lingüística** (sobre la lengua y la comunicación). Este es el sexto punto de convergencia entre los documentos brasileños y el MCER en lo que atañe a la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE. En diferentes partes de los documentos, podemos observar referencias a la conciencia lingüística. En general, los documentos defienden que en el proceso de aprendizaje de una LE el alumno tiene la oportunidad de reflexionar sobre la lengua que aprende y, a la vez, aprender más sobre su lengua materna.

Finalmente, el último punto de convergencia entre los documentos radica en defender que una de las finalidades de la enseñanza-aprendizaje de LE está en la posibilidad de **acceder a la información, al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la comunicación**. Sin duda, en el actual contexto mundial marcado por las denominadas sociedades de la información y del conocimiento, las LE asumen un papel importante en el acceso al conocimiento y a la información, además de convertirse en una herramienta imprescindible para acceder a las tecnologías de la comunicación.

## **Categoría II. Los contenidos y actividades para la enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras**

Esta categoría fue analizada en el capítulo 5. Debemos recordar que, al igual que los demás componentes de un currículo (los objetivos y la metodología), la definición de los contenidos de un programa de enseñanza-aprendizaje de LE está directamente relacionada con la concepción de lengua y de aprendizaje. En este sentido, desde una perspectiva más estructuralista, en la que se han incluido los programas de enseñanza-aprendizaje de LE hasta los años 70 del siglo XX, el contenido global estaba representado por un conjunto de

estructuras gramaticales, listas de vocabulario y aspectos fonético-fonológicos, como la pronunciación y la entonación. A partir de las contribuciones del análisis del discurso y de la lingüística textual, además de la descripción del concepto de competencia comunicativa y de las competencias parciales que la conforman, estos contenidos se van ampliando.

Conforme se ha visto en el capítulo 5, analizamos esa categoría en dos apartados distintos: uno dedicado a los documentos brasileños y el otro, al MCER. Analizamos los documentos brasileños por separado porque hay puntos respecto al qué enseñar-aprender en LE que son específicos a cada uno de los documentos. Estas especificidades apuntan también a una evolución en lo que atañe a sus propuestas didácticas y son consecuencia de las concepciones sobre la lengua, sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje.

Tras el análisis de los documentos brasileños, analizamos el MCER y, en el capítulo 6 de esta tesis, presentamos una discusión sobre los datos a partir de la comparación entre los documentos brasileños y el europeo. Llegamos a las siguientes conclusiones.

En los documentos analizados no encontramos un inventario de contenidos que deben ser enseñados a los alumnos en la escuela. Lo que sí encontramos es un conjunto de propuestas que buscan fomentar reflexiones teórico-metodológicas para que el profesor pueda definir los contenidos a trabajar en clase y alcanzar los objetivos establecidos para el aprendizaje de LE. Los contenidos y actividades para la enseñanza-aprendizaje de LE están directamente relacionados con la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, es decir, los contenidos, como parte esencial de un programa de enseñanza, consisten en un conjunto de conceptos y procedimientos que los alumnos deben aprender para que puedan alcanzar las finalidades del programa.

En conjunto, el análisis de esta categoría nos ayudó a comprender la visión sobre la naturaleza de la lengua y sobre los fundamentos metodológicos que sostienen las propuestas de los documentos brasileños y del MCER para la enseñanza-aprendizaje de LE, lo cual nos ha permitido concluir que existe acercamiento entre los documentos europeo y brasileños en lo que se refiere a los fundamentos metodológicos de la enseñanza de lenguas, si bien, estos no quedan especificados en los brasileños. Además, todos los documentos comparten la misma visión sobre la naturaleza de la lengua como instrumento de comunicación, si bien los documentos brasileños no explican qué entienden por comunicación. En todos aparece el desarrollo de competencias como objetivo de aprendizaje, pero los documentos brasileños se centran de manera explícita en la lectura, la escritura y la oralidad, desarrollando una teoría



del “letramento”<sup>1</sup>, además de incluir las competencias comunicativas dentro del desarrollo integral del individuo.

Como ya hemos señalado anteriormente y en otros momentos, en su conjunto, los documentos brasileños presentan especificidades respecto a las propuestas que presentan. Conforme ya hemos comentado en el capítulo 6, dirigido a la discusión sobre los datos, los PCN-EF-LEM, por ejemplo, a pesar de considerar las demás habilidades comunicativas (oír, hablar y escribir), propone que la enseñanza-aprendizaje debe centrarse en el desarrollo de la lectura, puesto que, considerando la realidad de los alumnos brasileños, esta sería socialmente la habilidad más utilizada para actuar discursivamente en otro idioma. Los contenidos se centran en cuatro ejes: los del sistema de la lengua, los de la organización textual, los conocimientos del mundo y los contenidos actitudinales.

Los PCN-EM-LEM, aunque reconocen la importancia del texto como punto de partida para la enseñanza-aprendizaje de LE, no defiende la lectura como eje central de su propuesta. Este documento propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE debe centrarse en un conjunto de competencias comunicativas que, además del aspecto lingüístico, deben considerar los aspectos sociales, culturales, discursivos y las estrategias de uso de la lengua.

Los PCN-EM-LEM+, que complementan a los PCN-EM-LEM, proponen un conjunto de competencias y habilidades que se deben desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de LE. Este conjunto de competencias y habilidades se estructura a partir de tres ejes: representación y comunicación; investigación y comprensión; y contextualización sociocultural. Respecto al conjunto de contenidos que se debe trabajar, el documento propone que estos deben ser definidos a partir de tres ámbitos: la estructura lingüística, la adquisición del léxico y la lectura e interpretación de textos.

Las OCEM, tanto en su capítulo que se destina a la enseñanza de LE en general como el capítulo que se dirige a la enseñanza de E/LE, proponen el desarrollo de la lectura, de la producción escrita y de la comunicación oral a partir de las teorías sobre “literacidad”. Otro punto importante en las OCEM es la visión de competencia comunicativa que proponen. Según el documento, en el capítulo destinado a la enseñanza de E/LE, la competencia comunicativa corresponde al conjunto de otras competencias: las lingüísticas, la sociolingüística y la pragmática. El documento propone que estas competencias, junto con el desarrollo de la competencia plurilingüe y las actividades comunicativas (leer, escribir, hablar y oír), basadas y fundamentadas en modelos teóricos relativos a las nuevas corrientes sobre

---

<sup>1</sup> Aquí hemos utilizado el término *letramento*, aunque en la tesis hemos optado por su correspondiente en español *literacidad*.

(multi)literacidad, deben constituirse en el conjunto de contenidos que debe desarrollarse en la enseñanza de LE y del E/LE, en particular.

El MCER, debido a su carácter descriptivo, ofrece un conjunto de competencias (generales y comunicativas) y de actividades comunicativas que se puede desarrollar en la enseñanza-aprendizaje de LE. El documento es abierto y propone, en toda su extensión, que las competencias y actividades comunicativas a desarrollarse deben siempre tener en cuenta las necesidades de los aprendices. El desarrollo más intenso de una competencia o de una actividad comunicativa estará siempre condicionado a las necesidades (de todo tipo) que tengan los alumnos.

En síntesis, los datos analizados en el capítulo 5 y discutidos con más profundidad en el capítulo 6, nos permiten concluir que, a pesar de las diferencias que marcan los contextos de producción y recepción de los documentos analizados, hay un conjunto de puntos de convergencia entre los documentos brasileños y el europeo en lo que concierne a los contenidos y actividades de la enseñanza-aprendizaje de LE.

### **Análisis comparativo entre documentos oficiales para la enseñanza-aprendizaje de LE en Brasil y el MCER: significado para la formación de profesores de E/LE en Brasil**

Conforme presentamos en la introducción, el análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER nos permitiría analizar las coincidencias entre los parámetros y orientaciones curriculares para la enseñanza de LE en Brasil y el MCER. En cuanto a la pregunta de qué forma el MCER podría ser utilizado en la formación inicial y continuada de profesores de E/LE en Brasil, concluimos, tras la evaluación de su contenido, que este documento puede ser utilizado como un documento de apoyo y complementario.

El análisis profundo y comparativo de estos documentos resulta de especial interés para las actuales discusiones sobre la enseñanza de E/LE en Brasil y, además, tiene incidencia sobre aspectos metodológicos, tales como la producción y análisis de libros y materiales de español que vienen de Europa o igualmente para los que son producidos en el propio país. Asimismo, creemos que un análisis profundo del marco, como el que hemos llevado a cabo en esta investigación, contribuirá para la comprensión de las bases ideológicas/filosóficas que deben orientar los trabajos para la enseñanza del español en Brasil, así como para la formación del profesorado de E/LE.

Conforme destacamos en la introducción de esta tesis, una de las justificaciones que presentamos para realizar esta investigación fue el debate que se produjo en la comunidad académica brasileña respecto a la actuación de instituciones extranjeras, españolas en especial, en la difusión y formación de profesores de E/LE en Brasil. Hay dos puntos que consideramos fundamentales en este debate: el primero tiene que ver con la formación del profesorado y el segundo se refiere a la posible inadecuación del MCER a la realidad político- y lingüística brasileña.

En lo que concierne a la formación del profesorado, se decía que esta es una responsabilidad de las instituciones universitarias brasileñas. En este sentido, varios investigadores pusieron en discusión el sentido de los términos *formação/formación* en portugués y en español, respectivamente. Este debate dejó claro que el papel de las instituciones españolas debe centrarse en la formación continuada de profesores, con lo que estamos totalmente de acuerdo.

Sobre la inadecuación del MCER a la realidad político-lingüística brasileña, el debate aseguraba que el documento europeo estaba pensado para el contexto europeo y que, por lo tanto, los materiales didácticos producidos por editoriales españoles, así como los cursos de formación continuada de profesores basados en el MCER, eran inadecuados al contexto y a las necesidades lingüísticas de alumnos y profesores.

Los datos analizados nos permiten concluir que el MCER, a pesar de sus especificidades y de las diferencias que marcan el contexto europeo y el brasileño, puede servir de apoyo en la formación de profesores de E/LE en Brasil. ¿Por qué esta tesis atribuye significado al MCER en la formación del profesorado de E/LE en Brasil? Las respuestas a esta pregunta surgen a partir del análisis comparativo que realizamos considerando las dos categorías que comentamos anteriormente. En este sentido, la propuesta que presentamos se sostiene por considerar que el MCER: 1) comparte con los documentos brasileños una visión común respecto a la naturaleza de la lengua y del lenguaje; 2) es, como los documentos brasileños, un documento no dogmático, abierto y flexible. Aunque el MCER está pensado para el contexto europeo, se ajusta a diferentes necesidades contextuales, de enseñanza-aprendizaje y de uso de la lengua; 3) porque el documento europeo presenta al menos siete finalidades para la enseñanza-aprendizaje de la lengua que convergen con las que persiguen los documentos brasileños, conforme hemos visto anteriormente; 4) porque comparte con los documentos brasileños la misma visión sobre la competencia comunicativa; 5) porque busca el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, tal y como proponen las OCEM-

*Espanhol*; 7) por no presentar divergencias con los documentos brasileños en lo que atañe a los fundamentos y orientaciones metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de LE. Además, defendemos que las escalas de ilustraciones, elaboradas a partir de diferentes actividades comunicativas, que ofrecen un conjunto de competencias que se deben desarrollar en cada nivel de enseñanza-aprendizaje, puede servir como un provechoso instrumento en los procesos de planificación de cursos, elaboración de material didáctico y evaluación del aprendizaje de los profesores de E/LE en formación (inicial o continuada).

### **Proyecciones de la tesis**

Prevedemos interesantes posibilidades de investigación y actuación, enfocadas a ampliar los estudios en el campo de la política lingüística y de la planificación lingüística para la enseñanza de E/LE en Brasil. Una de las líneas de futuras investigaciones puede centrarse en la relación entre los documentos oficiales para la enseñanza de E/LE en Brasil y la actuación docente del profesorado. En esta línea, estamos elaborando una propuesta de investigación junto al *Departamento de Letras y Artes* de la UESC, donde actuamos en la formación de profesores de E/LE. El proyecto de investigación tiene como título *Representaciones del profesorado de E/LE sobre los documentos oficiales para la enseñanza de E/LE y su práctica docente* y se desarrollará en las ciudades de Ilhéus e Itabuna, zona central de actuación de la UESC. En complementación a ese proyecto de investigación, estamos constituyendo un grupo de estudios formado por profesores de E/LE que actúan en estas mismas ciudades.

Como ya hemos señalado muchas veces en esta tesis, una de las proyecciones consiste en generar un nuevo debate sobre qué es el MCER y cómo este documento puede contribuir en la formación de profesores de E/LE en Brasil. En este sentido, nuestra investigación ha generado sus primeros debates en importantes congresos a nivel internacional. Presentamos una aproximación al análisis comparativo entre los documentos brasileños y el MCER, especialmente en lo que concierne a la primera categoría, en el XVI Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), en Alcalá de Henares, España, en 2011. Una versión más profundizada del análisis sobre la finalidad de la enseñanza-aprendizaje de LE, según los documentos brasileños y el MCER, presentamos en el VII Congreso Brasileños de Hispanistas, en Salvador de Bahia – Brasil, en 2012. Este es uno de los eventos más importantes en el ámbito del hispanismo en Brasil y reúne a profesores e investigadores de referencia en el país. En el mismo año de 2012, en Cádiz,

España, presentamos en el congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, el trabajo que tuvo como título *Políticas lingüísticas transnacionales: el ‘viaje de ida’ de la LOGSE y el MCER hacia los documentos que reglamentan la enseñanza del español en Brasil*. Este trabajo es fruto de esta investigación y de las discusiones que surgieron con la Dra. Isabel García Parejo, durante la investigación y producción de la tesis.

Ante lo expuesto, esperamos que los resultados a los que llegamos con esta tesis fortalezca el debate sobre las políticas para la enseñanza-aprendizaje de E/LE en Brasil, contribuya a la mejora de la calidad de la formación inicial y continuada de profesores de E/LE en Brasil, impulse otras investigaciones en esta línea, además de contribuir con nuestra práctica docente como profesor de Español y como profesor que forma profesores de E/LE en la enseñanza pública universitaria brasileña.